

Instituto de Ciências Letras e Ciências da Universidade  
Estadual Paulista, Campus São José do Rio Preto

EDEVALDO DE SOUZA PINTO

BUSCANDO ALTERNATIVAS  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA GRAMATICAL DOS  
ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS  
DE UMA FACULDADE PARTICULAR

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2004



1910001329





**EDEVALDO DE SOUZA PINTO**

**BUSCANDO ALTERNATIVAS  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA GRAMATICAL DOS  
ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS  
DE UMA FACULDADE PARTICULAR**



*T. 1329/05*

Dissertação apresentada ao  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências  
Exatas da Universidade Estadual Paulista,  
Campus de São José do Rio Preto, para  
obtenção do título de Mestre em Estudos  
Linguísticos - Área de Concentração em  
Linguística Aplicada.

***Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo***

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO  
2004**



80106005

420-07:371.13  
P659b

13/01/2005

Doação

R\$ 35,00

Autor(a)

076/2005

Pinto, Edevaldo de Souza.

Buscando alternativas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos de um curso de Letras de uma Faculdade Particular / Edevaldo de Souza Pinto – São José do Rio Preto : [s.n.], 2004

216f. : il.; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Professores de inglês – Formação. 4. Competência gramatical. 5. Foco. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 8111.111:371.133



# EDEVALDO DE SOUZA PINTO

BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA GRAMATICAL DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS DE UMA  
FACULDADE PARTICULAR.

Dissertação em Estudos Linguísticos, na área de concentração, de Linguística  
Aplicada, defendida no Instituto de Biociências, Letras e Ciências da Universidade Estadual  
Paulista de São José do Rio Preto, em 20 de outubro de 2004.

## COMISSÃO JULGADORA

### TITULARES

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo – Orientador (Unesp – São José do Rio Preto)

---

Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho – (Unicamp – Campinas)

---

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – (Unesp – São José do Rio Preto)

### SUPLENTES

---

Profa. Ana Mariza Benedetti – (Unesp – São José do Rio Preto)

---

Prof. Dr. Nelson Viana- (UFScar-São Carlos)



## AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial, a Fabiana, Filipe e Guilherme pela compreensão por terem se privado da minha companhia.

Ao professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, pela paciência, estímulo, orientação segura e competente e pelo olhar atento com que leu meus textos, em todas as fases deste trabalho.

As professoras Ana Marisa Benedetti e Maria Helena Vieira Abrahão, membros da banca de qualificação, pelas observações esclarecedoras, que me ajudaram no encaminhamento deste trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos deste Campus, por compartilharem ensinamentos. A você, **Fabiana**, minha companheira e amiga, que sempre me apoiou com amor e compreensão nas horas difíceis, em especial, a vocês, **Filipe e Guilherme**, meus filhos e meu maior motivo de alegria e orgulho.

Aos alunos, participantes desta pesquisa, pelo carinho, dedicação, comprometimento e pelas contribuições fundamentais que permitiram a realização desta pesquisa.

As professoras doutoras Vera Lúcia Massoni Xavier e Sílvia Jorge de Almeida Martins, pelo carinho e critério com que revisaram este texto.

Aos colegas de pós-graduação Andréia, Ellen, Graziela, em especial, e Patrícia pelo apoio, companheirismo e solidariedade.

Aos demais funcionários desta instituição, pelos serviços prestados.

Ao IMES, Fafica pelo apoio para que esse trabalho chegasse ao seu final.



## AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial, a Fabiana, Filipe e Guilherme pela compreensão por terem se privado da minha companhia.

Ao professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, pela paciência, estímulo, orientação segura e competente e pelo olhar atento com que leu meus textos, em todas as fases deste trabalho.

As professoras Ana Marisa Benedetti e Maria Helena Vieira Abrahão, membros da banca de qualificação, pelas observações esclarecedoras, que me ajudaram no encaminhamento deste trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos deste Campus, por compartilharem ensinamentos fundamentais, em especial, à professora Maria Helena, pelo incentivo a mim dedicado desde o momento em que procurei o programa como aluno especial.

Aos alunos, participantes desta pesquisa, pelo carinho, dedicação, comprometimento e pelas contribuições fundamentais que permitiram a realização desta pesquisa.

As professoras doutoras Vera Lúcia Massoni Xavier e Sylvia Jorge de Almeida Martins, pelo carinho e critério com que revisaram este texto.

Aos colegas de pós-graduação Andréia, Elen, Graziela, em especial, a Patrícia pelo apoio, companheirismo e solidariedade.

Aos demais funcionários desta instituição, pelos serviços prestados.

Ao IMES. Fafica pelo apoio para que esse trabalho chegasse ao seu final.

## Resumo

Palavras-chave: competências, ensino explícito, crenças, qualidade, formação de professores, aquisição, língua inglesa.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, objetivou encontrar formas para desenvolver o nível de competência gramatical em inglês como LE dos alunos do segundo ano de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo. Para isso, buscou-se subsídios teóricos nos estudos que focalizam a forma, objetivando atrair a atenção dos aprendizes para os aspectos formais da língua alvo. Em um primeiro momento, buscou-se identificar os tipos de desvios gramaticais mais comuns na produção oral dos alunos, por meio da aplicação de um teste reconhecido de proficiência na língua inglesa. Em seguida, utilizou-se um questionário visando obter informações gerais sobre a experiência dos alunos com o inglês e, principalmente, suas expectativas e crenças em relação ao ensino-aprendizagem dos aspectos gramaticais da LE. Paralelamente, o professor-pesquisador gravou um auto-relato verbal sobre suas próprias crenças em relação à questão. Avaliados os testes, mapeados os tipos de erros e identificadas as crenças, adotou-se, então, uma forma de tratamento dos aspectos formais, durante as aulas de Língua Inglesa, a partir do sistema de crenças dos alunos, com algumas atualizações. O processo foi documentado por meio da manutenção de “logs”, pelos alunos, gravações em áudio e vídeo e entrevistas. Após o tratamento, aplicou-se um teste novamente e avaliou-se o resultado dos mesmos em conjunto com todo o processo de tratamento. O objetivo fundamental deste estudo foi o de verificar o papel exercido por uma abordagem de ensino com foco na forma no desenvolvimento do conhecimento implícito dos aprendizes. Os resultados apresentam uma melhora qualitativa na precisão oral dos alunos. Entretanto, devido à natureza das atividades de produção oral implementadas e ao tempo limitado de tratamento, não foi possível verificar claramente se tal produção não foi resultado de um monitoramento dos alunos ou mesmo o uso de expressões formulaicas assimiladas anteriormente. O fato de os alunos ainda estar em um estágio de interlíngua elementar deve, também, ser levado em consideração, pois ainda ocorrerão inúmeras reestruturações até alcançar um estágio “estável” de competência Linguístico-comunicativo. Portanto é impossível por meio somente deste trabalho se afirmar, taxativamente, até que ponto a instrução com foco na forma pode acelerar a aquisição de conhecimento implícito de linguagem. Outros estudos são necessários.



**Palavras chaves:** competência gramatical, ensino explícito, crenças, oralidade, formação de professores, aquisição, língua inglesa.

The study was carried out at a private English Teacher Education Program in the state of São Paulo, with students who were attending the fourth, and later the fifth semester of the program.

The fundamental theoretical underpinnings were sought within the array of approaches generally referred to as form focused instruction, a set of procedures which are meant to draw learner's attention to formal features of language.

Firstly, an acknowledged proficiency test to pinpoint learner's most frequent grammatical mistakes in oral production was administered. Secondly, a questionnaire was applied with the goal of obtaining general information regarding the students' prior experience in the English language, mainly their expectations and their set of beliefs in relation to the teaching and learning of the systematic features of the language.

Meanwhile, the teacher/researcher kept recorded a self-report aiming at identifying his own beliefs regarding the abovementioned issues.

Once the test was evaluated and the main mistakes raised, a form of treatment which took the learner's learning history into account was implemented.

All these procedures were documented by means of the following research instruments: video and audio recordings, interviews, logs along with questionnaires.

Lastly, another oral proficiency test was applied and the results assessed in tandem with the whole treatment process.

The fundamental aim of this study was to investigate whether focus on form can have a role in developing students' implicit knowledge. Results show a qualitative improvement in accuracy scores on student's oral production. However, due to the controlled nature of the oral production activities and the length of treatment time, I cannot be certain that these learners were not monitoring their output or counting on previous knowledge of formulaic items. The students being in an early stage of interlingual development is another aspect to be taken into account, for they are still amenable to undergo several developmental changes or re-structuring. Therefore, it is not possible to reach any firm conclusion regarding

## Abstract

This qualitative based research study aimed at investigating ways to develop the grammatical competence in learner's oral production in English as a foreign language. The study was carried out at a private English Teacher Education Program in the state of São Paulo, with students who were attending the fourth, and later the fifth semester of the program.

The fundamental theoretical underpinnings were sought within the array of approaches generally referred to as form focused instruction, a set of procedures which are meant to draw learner's attention to formal features of language.

Firstly, an acknowledged proficiency test to pinpoint learner's most frequent grammatical mistakes in oral production was administered. Secondly, a questionnaire was applied with the goal of obtaining general information regarding the students' prior experience in the English language, mainly their expectations and their set of beliefs in relation to the teaching and learning of the systemic features of the language.

Meanwhile, the teacher/researcher tape recorded a self-report aiming at identifying his own beliefs regarding the abovementioned issues.

Once the test was evaluated and the main mistakes raised, a form of treatment which took the learner's learning history into account was implemented.

All these procedures were documented by means of the following research instruments: video and audio recordings, interviews, logs along with questionnaires.

Lastly, another oral proficiency test was applied and the results assessed in tandem with the whole treatment process.

The fundamental aim of this study was to investigate whether focus on form can have a role in developing students' implicit knowledge. Results show a qualitative improvement in accuracy scores on student's oral production. However, due to the controlled nature of the oral production activities and the length of treatment time, I cannot be certain that these learners were not monitoring their output or counting on previous knowledge of formulaic items. The students being in an early stage of interlingual development is another aspect to be taken into account, for they are still amenable to undergo several developmental changes or restructuring. Therefore, it is not possible to reach any firm conclusion regarding



the extend to which focus on form instruction can lead to the acquisition of second language implicit knowledge. Further studies are necessary.

|                                                                             | Página |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| Tabela 1 Modelos de Exercício de Despertar da Consciência                   | 58     |
| Tabela 2 Questões de Inglês do Primeiro Teste de Proficiência               | 78     |
| Tabela 3 Desvios Encontrados no Primeiro Teste de Proficiência              | 108    |
| Tabela 4 Tipos de Desvios com Preposições no Primeiro Teste de Proficiência | 109    |
| Tabela 5 Resultados Quantitativos do Teste de Proficiência Final            | 110    |
| Tabela 6 Número de Ocorrências das Preposições no Teste Final               | 142    |
| Tabela 7 Número de Ocorrências e de Desvios no Teste Final                  | 143    |
| Tabela 8 Síntese dos Resultados do Teste de Proficiência                    | 144    |
| Tabela 9 Síntese da Entrevista Final                                        | 146    |
| FIGURA                                                                      | 153    |
| Figura 1 Ilustração do mecanismo de aquisição de L2/E                       | 55     |
| GRÁFICOS                                                                    |        |
| Gráfico 1 Expectativas                                                      | 92     |
| Gráfico 2 Importância                                                       | 92     |
| Gráfico 3 Atividades preferidas                                             | 94     |
| Gráfico 4 Origem das crenças                                                | 97     |
| Gráfico 5 Outras experiências                                               | 101    |
| Gráfico 6 Preferências atuais                                               | 102    |
| Gráfico 7 Como se aprende melhor                                            | 103    |

## LISTA DE TABELAS E FIGURA

### TABELAS

|                                                                                    | <b>Página</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Tabela 1</b> Modelos de Exercício de Despertar da Consciência                   | 58            |
| <b>Tabela 2</b> Quadro Etário, Experiências e Nível de Proficiência dos Aprendizes | 78            |
| <b>Tabela 3</b> Notas Obtidas no Primeiro Teste de Proficiência                    | 108           |
| <b>Tabela 4</b> Desvios Encontrados no Primeiro Teste de Proficiência              | 109           |
| <b>Tabela 5</b> Tipos de Desvios com Preposições no Primeiro Teste de Proficiência | 110           |
| <b>Tabela 6</b> Resultados Quantitativos do Teste de Proficiência Final            | 142           |
| <b>Tabela 7</b> Número de Ocorrências das Preposições no Teste Final               | 143           |
| <b>Tabela 8</b> Número de Ocorrências e de Desvios no Teste Final                  | 144           |
| <b>Tabela 9</b> Síntese dos Resultados do Teste de Proficiência                    | 146           |
| <b>Tabela 10</b> Síntese da Entrevista Final                                       | 153           |

### FIGURA

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> Ilustração do mecanismo de aquisição de L2/E | 55 |
|--------------------------------------------------------------|----|

### GRÁFICOS

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1</b> Expectativas           | 92  |
| <b>Gráfico 2</b> Importância            | 92  |
| <b>Gráfico 3</b> Atividades preferidas  | 94  |
| <b>Gráfico 4</b> Origem das crenças     | 97  |
| <b>Gráfico 5</b> Outras experiências    | 101 |
| <b>Gráfico 6</b> Preferências atuais    | 102 |
| <b>Gráfico 7</b> Como se aprende melhor | 103 |

## 2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| 2.1. Paradigma da pesquisa           | 73 |
| 2.2. Participantes da pesquisa       | 77 |
| 2.2.1. Os alunos                     | 77 |
| 2.2.2. O professor                   | 78 |
| 2.3. Contexto da pesquisa            | 79 |
| 2.4. Instrumentos de coleta de dados | 82 |
| 2.4.1. Gravações em áudio e vídeo    | 82 |

## SUMÁRIO

|                                                                            |               |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                     | <b>14</b>     |
| Delineamento do problema de pesquisa .....                                 | 18            |
| Justificativa.....                                                         | 21            |
| Objetivo.....                                                              | 22            |
| Organização da dissertação.....                                            | 23            |
| <br><b>CAPÍTULO 1: ARCABOUÇO TEÓRICO</b>                                   | <br><b>26</b> |
| 1.1. Competência comunicativa, competência gramatical e proficiência ..... | 27            |
| 1.2. Reflexões sobre gramática e competência gramatical.....               | 33            |
| 1.3. Da noção de erro à interlíngua: produto versus processo.....          | 34            |
| 1.4. Histórico sobre o papel da gramática no ensino-aprendizagem de LE...  | 38            |
| 1.5. Explícito versus implícito ou simplesmente um contínuo.....           | 45            |
| 1.6. Foco na Forma: discussões terminológicas.....                         | 49            |
| 1.7. Questões inerentes à adoção do foco na forma.....                     | 50            |
| 1.8. Opções pedagógicas de enfoque na forma.....                           | 54            |
| 1.8.1. A instrução explícita.....                                          | 57            |
| 1.8.2. Prática de produção.....                                            | 59            |
| 1.8.3. O “Feedback” Negativo.....                                          | 60            |
| 1.9. Crenças.....                                                          | 64            |
| 1.10. Avaliação no contexto de ensino-aprendizagem de LE.....              | 68            |
| <br><b>2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA</b>                                      | <br><b>74</b> |
| 2.1. Paradigma da pesquisa.....                                            | 75            |
| 2.2. Participantes da pesquisa.....                                        | 77            |
| 2.2.1. Os alunos .....                                                     | 77            |
| 2.2.2. O professor.....                                                    | 78            |
| 2.3. Contexto da pesquisa.....                                             | 79            |
| 2.4. Instrumentos de coleta de dados.....                                  | 82            |
| 2.4.1. Gravações em áudio e vídeo .....                                    | 82            |



|           |                                                           |            |
|-----------|-----------------------------------------------------------|------------|
| 2.4.2.    | Questionários.....                                        | 83         |
| 2.4.3.    | Entrevistas.....                                          | 84         |
| 2.4.4.    | Logs.....                                                 | 84         |
| 2.4.5.    | Relato verbal do professor.....                           | 85         |
| 2.4.6.    | Teste oral.....                                           | 85         |
| 2.4.7.    | Entrevista final.....                                     | 87         |
| 2.5.      | Procedimentos de análise.....                             | 88         |
| <b>3.</b> | <b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS.....</b>                  | <b>90</b>  |
| 3.1.      | Primeira etapa do trabalho.....                           | 91         |
| 3.2.      | As crenças dos alunos.....                                | 91         |
| 3.3.      | Excertos sobre as crenças do professor.....               | 104        |
| 3.4.      | Teste de proficiência inicial.....                        | 106        |
| 3.5.      | Os desvios mais recorrentes.....                          | 110        |
| 3.6.      | Segunda etapa do trabalho.....                            | 118        |
| 3.7.      | Tratamento dos desvios.....                               | 120        |
| 3.8.      | A produção oral no tratamento dos desvios.....            | 128        |
| 3.9.      | Segunda etapa do tratamento dos desvios.....              | 137        |
| 3.10.     | Teste de proficiência final.....                          | 140        |
| 3.11.     | A perspectiva dos alunos.....                             | 152        |
| 3.11.1.   | desempenho no teste.....                                  | 154        |
| 3.11.2.   | Visão dos alunos sobre atividades implementadas .....     | 156        |
| 3.11.3.   | Dificuldades encontradas.....                             | 158        |
| 3.11.4.   | Questão pedagógica tratada.....                           | 159        |
| 3.11.5.   | Mudanças de crenças?.....                                 | 160        |
| 3.11.6.   | A postura futura.....                                     | 161        |
| 3.11.7.   | Gerenciamento da sala de aula.....                        | 162        |
| 3.12.     | A visão do pesquisador.....                               | 164        |
| <b>4.</b> | <b>CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS</b> | <b>168</b> |
| 4.1.      | Prontidão psicolinguística.....                           | 172        |

|                                        |                      |            |
|----------------------------------------|----------------------|------------|
| 4.2.                                   | Participantes.....   | 172        |
| 4.3.                                   | Encaminhamentos..... | 173        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b> |                      | <b>176</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                     |                      | <b>186</b> |

INTRODUÇÃO

Nas primeiras metade do século passado, aprender uma segunda língua consistia em aprender regras gramaticais para apreciar a grande literatura, e para fins de tradução. A gramática era aprendida dedutivamente, através de explicações elaboradas e regras que poderiam, eventualmente, promover a competência metalingüística dos alunos. Um outro objetivo desse ensino, segundo Omaggio (1986), era o de proporcionar aos alunos oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos na língua materna via conscientização lingüística dos aspectos formais da língua estrangeira. O professor tinha um papel central: era o detentor do saber, o ponto conceitual sobre o qual giravam todas as ações de sala de aula. As aulas eram previsíveis e não havia nenhuma prática de oralidade. Nesse contexto, não havia, portanto, espaço para uma avaliação da competência oral dos alunos.

Percebe-se, então, que a língua não era vista como um instrumento de interação, como é atualmente. O ensino gramatical era tratado como um fim em si mesmo, conforme a teoria Butlerford (1987), como *sinônimo de ensino de língua estrangeira* e não como um dos componentes da competência comunicativa.

Notadamente a partir dos 60 e 70, busca-se uma metodologia **INTRODUÇÃO** necessitada de comunicação oral entre os diferentes povos, embora, conforme destacam Almeida Filho (1993) e Ferreira (2001), a língua estrangeira já tivesse sido ensinada para fins comunicativos através do canal oral em outras épocas. Nesse período, com a necessidade cada vez maior de falantes proficientes na língua inglesa, há uma busca pelo desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes. Surge, então, como alternativa o método audiolingual, que emerge a partir da junção do modelo estruturalista – adaptado às bases psicológicas behavioristas. A questão da formação do professor de língua estrangeira não era ainda abordada, embora esse modelo de ensino previasse professores com um alto nível de competência lingüístico-comunicativa para servirem de padrão para os aprendizes imitarem. Todavia, logo se percebeu um enorme abismo entre as expectativas iniciais em relação à ortodoxia audiolingual de formar falantes com capacidade de uso da língua em contextos reais, e os resultados apresentados de fato – alunos capazes de repetir um conjunto de sentenças memorizadas, porém, incapazes de participar efetivamente das interações espontâneas (Larsen Freeman, 1991).

A partir de 1972, com a implantação do Mercado Comum Europeu, há uma necessidade premente de se buscar novas diretrizes para a renovação do ensino de línguas no contexto europeu e os artigos em torno da questão floresceram (Almeida Filho, 2001).



Na primeira metade do século passado, aprender uma segunda língua consistia em aprender regras gramaticais para apreciar a grande literatura, e para fins de tradução. A gramática era aprendida dedutivamente, através de explicações elaboradas e regras que poderiam, eventualmente, promover a competência metalingüística dos alunos. Um outro objetivo desse ensino, segundo Omaggio (1986), era o de proporcionar aos alunos oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos na língua materna via conscientização lingüística dos aspectos formais da língua estrangeira. O professor tinha um papel central: era o detentor do saber, o ponto concêntrico sobre o qual giravam todas as ações de sala de aula. As aulas eram previsíveis e não havia nenhuma prática da oralidade. Nesse contexto, não havia, portanto, espaço para uma avaliação da competência oral dos actantes.

Percebe-se, então, que a língua não era vista como um instrumento de interação, como é atualmente. O ensino gramatical era tratado como um fim em si mesmo, conforme assevera Rutherford (1987), *como sinônimo de ensino de língua estrangeira* e não como um dos componentes da competência comunicativa.

Notadamente a partir dos 60 e 70, busca-se uma metodologia que possa suprir a necessidade de comunicação oral entre os diferentes povos, embora, conforme destacam Almeida Filho (1993) e Ferreira (2001), a língua estrangeira já tivesse sido ensinada para fins comunicativos através do canal oral em outras épocas. Nesse período, com a necessidade cada vez maior de falantes proficientes na língua inglesa, há uma busca pelo desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes. Surge, então, como alternativa, o método audiolingual, que emerge a partir da junção do modelo estruturalista acoplado às bases psicológicas behavioristas. A questão da formação do professor de língua estrangeira não era ainda abordada, embora esse modelo de ensino previsse professores com um alto nível de competência lingüístico-comunicativa para servirem de padrão para os aprendizes imitarem. Todavia, logo se percebeu um enorme abismo entre as expectativas iniciais em relação à ortodoxia audiolingual de formar falantes com capacidade de uso da língua em contextos reais, e os resultados apresentados de fato - alunos capazes de repetir um conjunto de sentenças memorizadas, porém, incapazes de participar efetivamente das interações espontâneas (Larsen Freeman, 1991).

A partir de 1972, com a implantação do Mercado Comum Europeu, há uma necessidade premente de se buscar novas diretrizes para a renovação do ensino de línguas no contexto europeu e os artigos em torno da questão floresceram (Almeida Filho, 2001).



Segundo esse autor, o movimento comunicativo começa efetivamente em 1972, na Europa, quando o lingüista aplicado Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, apresentando assim o significado como força organizadora central da aprendizagem. Em 1976, Wilkins publica o livro *Notional Syllabuses*, que serve de base para os cursos nocionais-funcionais. Em 1978, Widdowson lança o seu livro seminal, "*Teaching Language as Communication*", o qual vem consolidar as bases teóricas do movimento comunicativo.

Nas regiões sul e sudeste do Brasil, notadamente durante os últimos vinte e cinco anos, tem havido uma demanda cada vez mais crescente por falantes competentes na língua inglesa. Isso se deve, em parte, aos efeitos da globalização, à forte influência de culturas estrangeiras no Brasil, à propaganda e às necessidades impostas pelo mercado profissional, além do aparente interesse dos aprendizes pela língua, pelo seu caráter formativo e educacional.

Diante dessa necessidade de comunicação face a face, a língua oral passou a ser valorizada como meio de expressão principal, e a organização de cursos a partir do significado passou a ser a força motriz no planejamento, embora, devamos concordar com Willians (2001), na sua afirmação de que algum tipo de enfoque na forma sempre fizesse parte do planejamento dos professores. No Brasil, 25 anos após os primeiros contatos com a abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho (2001), salvo alguns centros mais atualizados, há ainda uma forte marca da abordagem tradicional com foco exclusivo e unicamente explícito na forma como força direcionadora dos cursos.

A abordagem comunicativa, segundo (Finnochiaro e Brumfit 1983, apud Barbirato, 1999:48), apresenta as seguintes premissas:

- o significado é o mais importante;
- o sistema lingüístico da língua alvo será incorporado por meio do esforço para se comunicar;
- a competência comunicativa é o objeto desejado;
- a acuidade é julgada não de maneira abstrata, mas no contexto;
- o professor não pode prever exatamente toda a linguagem que os alunos usarão;
- espera-se que os alunos interajam com outras pessoas, por meio do esforço para se comunicar.

Nas aulas comunicativas, é desejável que o professor atue como um modelo lingüístico e, assim, colabore, através da fala, no processo de geração de insumo adequado à aquisição da LA (língua alvo) pelos alunos (Elli, 1984; Willis, 1991, *apud* Consolo, 1996; Krashen, 1982).



Sob essa perspectiva, vários autores começaram a apresentar trabalhos que discorrem sobre a competência oral dos futuros professores nos diversos cursos de Letras (Silva, 2000; Consolo, *op. cit.*; Dias, 2003).

O propósito deste estudo foi o de verificar como se configura, na oralidade, um dos componentes da competência comunicativa, a competência gramatical, dos alunos de um curso de Letras de uma cidade do interior do estado de São Paulo, e propor tarefas e/ou atividades que estejam em consonância com a história de aprendizagem dos alunos, mas que favoreçam o desenvolvimento do processo de aquisição de alguns aspectos gramaticais mais opacos comunicativamente dentro do discurso, por meio de atividades de despertar da consciência para os aspectos formais da língua. O que proponho, neste estudo, com essas atividades, não é uma volta a um “gramaticocentrismo”, mas uma prática de ensino, com enfoque intencional na forma, que favoreça e acelere o processo de interlíngua dos aprendizes no contexto de ensino de língua estrangeira (doravante LE).

Existe na literatura um conjunto de propostas de ensino focalizado na forma que visam a despertar a consciência dos aprendizes para os aspectos formais da língua e que se inserem dentro das diferentes vertentes comunicativas. Essas alternativas configuram-se dentro de um contínuo que vai desde o ponto mais extremo da abordagem tradicional ao outro extremo na posição não intervencionista krasheniana. As formas de despertar da consciência, que se inscrevem nesse íterim, não são configuradas metodologicamente da mesma maneira. Dentro da gama de possibilidades implícitas e explícitas, podemos adotar uma proposta de enfoque puramente incidental defendido por Long (1991), Long e Robinson (1998), Doughty e Williams (1998) entre outros, e os defensores da hipótese da produção como Swain (1985, 1998), que se aproximam mais da proposta de Krashen (1982, 1985).

Doughty e Williams (*op.cit*) fundamentam-se na hipótese da interação de (Long 1996, apud Long e Robinson, 1998) que, mesmo na sua última versão, representa um prolongamento da proposta de Krashen. Os interacionistas destacam a importância do esforço colaborativo entre os interlocutores quando deparam com problemas de comunicação. No esforço dos interlocutores para que haja compreensão mútua, o falante mais proficiente calibra seu discurso tornando o insumo compreensivo, “i+1”, nos termos de Krashen. Larsen Freeman e Long (1991) resumem essa perspectiva da seguinte maneira: a modificação da estrutura interacional da conversação, provavelmente, ofereça a condição necessária, porém não suficiente para a aquisição. O papel que ela cumpre na negociação do



significado ajuda a tornar o insumo compreensível, mesmo que haja elementos lingüísticos desconhecidos, e, dessa forma, o insumo é assimilado para ser transformado em aquisição.

Na proposta de Long (1998), o foco permanece no significado com incursões ocasionais para as características lingüísticas do código, que são desencadeadas por problemas na compreensão ou produção. No ponto intermediário entre os dois extremos há versões próximas do estruturalismo, como nas propostas de enfoque mais explícito, mais elaborado de Sharwood Smith (1981, 1988), a alternativa da “conscientização” de Rutherford e Sharwood Smith (1985), Fotos Ellis (1991), Fotos (1993, 1994, 2002), Gil (1999), Liz e Ranta (1997), Gontijo (2001), entre outros e alguns da vertente cognitivista, como Dekeyser (1995, 1997, 1998), que defende a hipótese de que o conhecimento é inicialmente declarativo e que, por meio da prática, vai, progressivamente, se transformando em conhecimento operatório.

Portanto, há uma gama de possibilidades de ensino da forma que vão depender da sensibilidade do professor em perceber as características dos aprendizes e as variáveis de cada contexto de ensino. Do ponto de vista pedagógico, acreditamos ser possível a implementação de um modelo de ensino que combine várias dessas propostas, especialmente em um contexto heterogêneo em termos de nível de desenvolvimento de interlíngua na acepção apontada por Pinneman (1984), no qual desenvolvo este trabalho.

### **Delineamento do problema de pesquisa**

Segundo Consolo (1996), a competência lingüístico-comunicativa na língua alvo constitui, efetivamente, um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de LE, para que ele possa cumprir dois papéis essenciais na sua atuação em sala de aula:

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

Porém, o que se tem observado no contexto desta pesquisa analogicamente ao que acontece em outros cenários de formação de professor de língua inglesa, é uma espécie de círculo vicioso, no qual os professores de língua estrangeira saem da universidade com um estágio muito elementar de interlíngua, ou mal preparados, conforme assevera Vieira-Abrahão



(1996), e, conseqüentemente, não preparam alunos do ensino fundamental e médio, tanto na esfera pública quanto na particular, para os desafios da universidade na área de Letras, propiciando então um círculo repetitivo de problemas.

Ao longo dos anos em que venho atuando como professor de língua inglesa em contextos diferentes (escola pública e particular e faculdade particular), tenho observado uma quantidade enorme de desvios gramaticais típicos na fala dos alunos e professores, que precisam ser mais bem estudados.

Sabemos que o foco da abordagem comunicativa é o significado e que os defensores desse enfoque consideram a aprendizagem fruto da formação e comprovação de hipóteses em usos comunicativos. É interessante salientar que a comunicação, muitas vezes, não fica prejudicada devido à ocorrência de determinados desvios gramaticais. O desvio, sob a perspectiva de desenvolvimento da fluência na língua, é um sinal positivo de progresso, posto que tais produções são frutos do esforço cognitivo do aprendiz e representam a força propulsora da aprendizagem de línguas. Porém, a sua ocorrência constante na fala de professores no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode comprometer a qualidade do insumo disponível aos seus alunos (Consolo, 1996).

Além do insumo promovido pelo professor, os alunos têm acesso ao insumo produzido pelos seus pares, que também se encontram no processo de desenvolvimento da interlíngua, podendo levar uma eventual fossilização, processo pelo qual o desenvolvimento do processo de interlíngua cessa a despeito da exposição contínua e da prática – é o sistema lingüístico congelado, eventualmente fossilizado, caso não haja um promotor de insumo lingüísticamente competente que possa oferecer insumo de qualidade e orientá-los, propondo tarefas, que os ajudem a avançar.

Essa questão dos desvios gramaticais se insere na questão da aquisição da competência gramatical, considerado, atualmente, um dos componentes da competência comunicativa.

Há indícios de que os alunos do curso de licenciatura em Letras do contexto pesquisado não têm adquirido o nível de competência gramatical que favoreça uma mudança. Há indicações de que isso se deva a questões relacionadas com as especificidades do contexto (características dos alunos e dos professores), e ao foco quase exclusivo no ensino “implícito” (na acepção audiolingual) das regras gramaticais. Segundo os audiolingualistas, os alunos deveriam submeter-se a atividade que demandasse um mínimo de esforço cognitivo



consciente ou refletido, para que pudessem automatizar as estruturas apresentadas implicitamente por meio da repetição e memorização, embora houvesse ao final de cada encontro a tentativa de se ensinar as regras indutivamente.

Dados a quantidade de alunos na sala, por volta de 70, o número irrisório de duas aulas semanais, a ausência de equipamentos adequados para uma exposição maior à língua alvo e as crenças arraigadas dos aprendizes em relação à melhor maneira de se desenvolver o aspecto gramatical da língua inglesa, parece haver necessidade de se buscar um tratamento mais explícito de algumas questões gramaticais. Nas discussões, em sala de aula, percebo, constantemente, que os alunos desejam uma prática mais explícita da gramática, talvez, apoiados em seus sistemas de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ou, pode ser ainda em decorrência de uma necessidade específica do contexto.

Os estudos que interessam a este trabalho são os de Sharwood Smith (1981, 1988, 1994), Ellis (1985, 1990, 1994, 1997, 1998), Liz e Ranta (1997), Takashima e Ellis (1999), Fotos e Ellis (1991), e de Doughty e Willians (1998), entre outros autores, cada um dentro da sua perspectiva, pois apresentam alternativas para uma prática que favoreça a interação entre aprendizagem e aquisição ou conhecimento explícito e implícito, embora essa relação não se dê de forma direta. Diferentemente de Krashen (1982), que defende a hipótese da inexistência de interface entre o conhecimento explícito de uma regra e o seu conhecimento implícito, não havendo, portanto, relação entre esses dois saberes, esses autores defendem a hipótese da interface fraca ou forte. Segundo eles, o conhecimento explícito tem um papel importante no desenvolvimento do conhecimento implícito e vice-versa.<sup>6</sup> O conhecimento das regras gramaticais, de acordo com eles, torna os alunos mais sensíveis aos aspectos formais da língua durante a exposição aos insumos apresentados, levando a uma aceleração do processo de evolução da interlíngua à aquisição.

Esse trabalho coaduna-se com a posição desses autores, todavia, não descarta a possibilidade de interação dessas com outras propostas de despertar da consciência que se encaixem às características dos participantes.



## Justificativa

As discussões sobre a formação lingüístico-comunicativa dos professores de língua estrangeira têm sido constantes nos diversos debates travados sobre o tema dentro da área de Lingüística Aplicada.

No geral, os formandos dos cursos de Letras, especialmente em algumas universidades particulares e em cursos noturnos, têm concluído os cursos e iniciado seu trabalho docente com um nível de competência lingüístico-comunicativa que deixa muito a desejar. Essa “incompetência” tem levado a um círculo vicioso negativo, conforme mencionado na seção anterior.

O ciclo citado acima tem se repetido no contexto desta pesquisa. Portanto, tentativas como essa, de se tentar intervir de alguma forma nesse processo, justificam-se, pois achamos que o professor é um dos actantes principais na maioria das situações de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e suas ações poderão refletir na qualidade de ensino e no nível de formação dos alunos que chegarão à faculdade e, conseqüentemente, poderão elevar o nível da qualidade do insumo oferecido e formar melhor, provocando assim, um efeito retroativo positivo.

A questão-problema abordada neste trabalho refere-se à aquisição do aspecto gramatical da língua inglesa, que é um dos componentes da competência comunicativa definidos por Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990), entre outros.

Há indício de que a questão do ensino do aspecto formal do código tem sido tratada, em alguns cursos universitários, dentro de uma perspectiva estruturalista na sua versão mais ortodoxa, cujo foco centra-se nos aspectos formais da língua, na versão implícita no sentido audiolingualista ou na versão ultracomunicativa que se fundamenta nos estudos de Krashen e Terrel (1983), para quem essa competência é construída a partir da exposição ao insumo compreensivo e por meio da produção.

Os diversos estudos, em diferentes contextos, têm demonstrado que esses modelos têm sido insuficientes para a promoção de aquisição ou mesmo o favorecimento de um processo de aceleração dos estágios de interlíngua no contexto de ensino de língua estrangeira.

Conforme sugerido por Larsen-Freeman (1991), Widdowson (1990), Celce-Murcia (1988), a competência gramatical é adquirida por meio de uma relação não hierárquica entre a

gramática e a comunicação.

Vários autores, como, por exemplo, Larsen-Freeman (1991), Lightbown e Spada (1993) e Ellis (1990, 1993, 1999, 2002), investigam os efeitos da instrução formal no processo de aquisição. Seus estudos sugerem que o mecanismo principal sobre o qual a instrução formal atua é no desenvolvimento do conhecimento explícito das características gramaticais, as quais, subseqüentemente, ajudam os aprendizes a adquirir o conhecimento implícito. Segundo esses autores, a instrução formal pode acelerar o processo de conhecimento implícito das características linguísticas específicas.

Almeida Filho (1999, apud Xavier, 1999:66) salienta a necessidade de sistematizações em ambientes de aprendizagem de L2/LE para satisfazer os seguintes objetivos: cortar caminho, ganhar tempo, dar visibilidade às estruturas, ancorar o conhecimento na consciência por algum tempo (pelo menos), portabilizar conhecimentos que de outra forma ficariam difusos. Acredito que este trabalho se justifique na medida em que propõe soluções para as questões de cunho pedagógico colocadas acima, e pretende, ainda que modestamente, contribuir para as discussões sobre a eficácia da intervenção pedagógica no contexto de LE.

## Objetivo

O objetivo deste trabalho é, primeiramente, pedagógico: mapear os diversos tipos de desvios formais que ocorrem na fala dos alunos do segundo ano de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo, e o conjunto de crenças que os alunos e o professor apresentam em relação ao ensino e aprendizagem de gramática para promover possíveis intervenções. Em seguida, baseado no resultado dos testes e nas crenças dos alunos, objetivou-se desenvolver uma maneira de tratar tais desvios sob a luz dos achados teóricos na área.

O ensino de gramática tem sido estigmatizado em alguns contextos de ensino, porque, geralmente, é traduzido na sua acepção estruturalista ou, às vezes, ele é um conhecimento pressuposto, bastando apenas desenvolver atividades de comunicação e oferecer evidências positivas, para que a competência gramatical emergja naturalmente.

Como foi afirmado anteriormente, este trabalho busca, em um sentido mais amplo, levantar subsídios que referendem uma prática que favoreça um aceleração do processo de interlíngua dos alunos de Letras, no contexto de LE, mediante um modelo de ensino com foco



na forma nos moldes propostos por Sharwood Smith (1981,1988,1994), Fotos e Ellis (1991), Ellis ( 1990, 1994, 1998, 2002), Liz e Ranta (1997) , Doughty e Williams (1998), Takashima e Ellis (1999), Gontijo (2001), e que foi fundamentado a partir das crenças de todos os participantes do contexto, com uma proposta de intervenção. Esses autores defendem a inclusão de atividades voltadas para questões formais da língua por acreditarem que a mera exposição ao insumo compreensível, nos moldes Krashenianos, seja insuficiente para o desenvolvimento do processo de aquisição de línguas.

Além disso, este trabalho tem a intenção de motivar uma discussão sobre a questão do desenvolvimento da competência gramatical em língua estrangeira por meio de uma versão comunicativa que privilegie também a forma em cursos de Letras, e incrementar uma discussão mais ampla em torno do tema para verificar se o conhecimento explícito pode converter-se em implícito a partir de atividades do tipo despertar da consciência, uma vez que muitos dos estudos realizados sobre esse tema ainda carecem de confirmações em outras situações de ensino de língua estrangeira.

Esta investigação orientou-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as crenças de alunos de Letras em relação ao ensino/aprendizagem de gramática?
2. Quais as características dos desvios gramaticais que esses alunos cometem na produção oral?
3. Um tratamento explícito de gramática pode favorecer uma modificação no perfil de proficiência oral dos alunos?

### **A organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em cinco partes. Na primeira, apresento a introdução ao tema, na qual trato do desenvolvimento histórico da questão deste trabalho, bem como uma visão geral do problema abordado, as perguntas de pesquisa, as justificativas e os objetivos de sua realização. Em seguida, a dissertação está dividida em quatro capítulos: arcabouço teórico, metodologia, análise de dados e considerações finais e encaminhamentos.



O primeiro capítulo é composto de dez seções: Na primeira, *a competência comunicativa, competência gramatical no qual* baseado na literatura, faço uma discussão sobre as linhas limítrofes desses conceitos; na segunda, *reflexões sobre gramática e competência gramatical*, apresento as diversas concepções do construto “gramática”; na seção subsequente, *da noção de erro a interlíngua: produto versus processo*, traço um paralelo entre a noção tradicional de erro e a visão dinâmica de desvios; na quarta seção, *história do papel da gramática no ensino-aprendizagem da gramática*, discorro sobre a questão ensino-aprendizagem de gramática, desde o método de gramática-tradução à abordagem comunicativa; na quinta seção, denominada *explícito versus implícito*, discuto a visão desses conceitos enquanto componentes estanques e na sua perspectiva integrada/contínua. Na sexta, apresento questões inerentes à adoção de uma abordagem com foco na forma sob a perspectiva de diversos autores. Na sétima seção apresento inúmeras opções de ensino com foco na forma e elenco alguns exemplos de atividades propostas por Ellis (1998). Na seção subsequente destaco as crenças: conjunto de pressupostos implícito sobre ensino aprendizagem de línguas. Finalmente, questões relativas ao processo avaliativos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são arroladas.

No segundo capítulo, introduzo os pressupostos teóricos referentes à pesquisa qualitativa em uma das suas realizações – a pesquisa-ação. Além disso, trago informações detalhadas sobre os participantes, uma descrição do contexto deste estudo e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, seguidos de suas respectivas finalidades no trabalho, bem como o detalhamento dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No terceiro capítulo respondo às perguntas de pesquisa por meio da apresentação dos resultados obtidos na análise dos dados, tanto da primeira etapa do trabalho quanto da segunda: as crenças dos alunos sobre aprendizagem de gramática, o teste de proficiência inicial, os desvios mais recorrentes, o tratamento dos erros, a produção oral no tratamento de erros, a segunda etapa do tratamento e o teste de proficiência final a perspectiva dos alunos e a visão do pesquisador.

No último capítulo trago as considerações finais. Discorro sobre o alcance da pesquisa, principalmente, em relação à terceira pergunta de pesquisa – a da conversão do saber explícito em implícito, teço considerações acuradas sobre todo o processo de desenvolvimento do trabalho.



Na seção encaminhamentos aponto para as implicações e limitações deste trabalho e apresento sugestões para futuras pesquisas em torno da questão.

Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## CAPÍTULO 1

### ARCABOUÇO TEÓRICO





Três posições fundamentam as discussões em torno da questão da interdependência de gramática ou desenvolvimento da competência gramatical como um dos integrantes da competência comunicativa, segundo Widdowson (1978, 1990), Sharwood Smith (1981, 1984, 1993, 1994), Rutherford e Sharwood Smith (1985), Krashen (1982, 1985), Larsen Freeman (1991, 2001), Fotos e Ellis (1991), Fotos (1993, 1994, 2002), Ellis (1985, 1990, 1994, 1997, 1998, 1999, 2002), Almeida Filho (1993, 1999, 2001), Doughty e Williams (1998), Finnemore (1984, 1994), Dekeyser (1995, 1997, 1998), Lightbown (1998), Swain (1985, 1998), Iiz e Rana (1997), Gil (1999), Goniço (2001) entre outros:

1. A hipótese da inexistência de interface entre os saberes implícito e explícito defendida, principalmente, por Krashen.

2. Hipótese da interface forte – O saber explícito, formado pela exposição às regras explícitas fornecidas pela intervenção pedagógica, pode transformar-se em saber implícito defendida por autores como Sharwood Smith, Lightbown, Dekeyser e Fotos, entre outros, em alguns trabalhos.

3. Hipótese da interface fraca – O papel do saber explícito, ainda que reduzido, se comparado àquele que lhe é atribuído na hipótese da interface forte, é considerado como desempenhar um papel significativo no processo de aquisição de LE, funcionando como um facilitador no processo de desenvolvimento da interlíngua proposta defendida, principalmente, por Almeida Filho, Ellis, Long e Swain.

A discussão em torno da aquisição dos aspectos gramaticais traz questões tais como: a competência linguístico-comunicativa, a noção de erro e interlíngua, crenças e critérios de avaliação. Na sequência, apresento um quadro sobre essas questões, iniciando pela discussão sobre as competências, na visão de diversos autores. Em seguida discuto a noção de erro sob as diferentes perspectivas e os critérios de avaliação, crenças e, finalmente, questões relativas ao ensino de gramática.

## 1.1 Competência Comunicativa, Competência Gramatical e Proficiência

As discussões sobre as linhas limítrofes dos conceitos de competência e competência comunicativa têm permeado o campo da Linguística Aplicada, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas.

## CAPÍTULO 1

## ARCABOUÇO TEÓRICO



Três posições fundamentam as discussões em torno da questão ensino/aprendizagem de gramática ou desenvolvimento da competência gramatical como um dos interactantes da competência comunicativa, segundo Widdowson (1978, 1990), Sharwood Smith (1981, 1988, 1993, 1994), Rutherford e Sharwood Smith (1985), Krashen (1982, 1985), Larsen Freeman (1991, 2001), Fotos e Ellis (1991), Fotos (1993, 1994, 2002), Ellis (1985, 1990, 1994, 1997, 1998, 1999, 2002), Almeida Filho (1993, 1999, 2001), Doughty e Williams (1998), Pinneman (1984, 1994), Dekeyser (1995, 1997, 1998), Lightbown (1998), Swain (1985, 1998), Liz e Ranta (1997), Gil (1999), Gontijo (2001) entre outros:

1. A hipótese da inexistência de interface entre os saberes implícito e explícito defendida, principalmente, por Krashen.
2. Hipótese da interface forte – O saber explícito, formado pela exposição às regras explícitas fornecidas pela intervenção pedagógica, pode transformar-se em saber implícito defendida por autores como Sharwood Smith, Lightbown, Dekeyser e Fotos, entre outros, em alguns trabalhos.
3. Hipótese da interface fraca – O papel do saber explícito, ainda que reduzido, se comparado àquele que lhe é atribuído na hipótese da interface forte, continua a desempenhar um papel significativo no processo de aquisição de LE, funcionando como um facilitador no processo de desenvolvimento da interlíngua proposta defendida, principalmente, por Almeida Filho, Ellis, Long e Swain.

A discussão em torno da aquisição dos aspectos gramaticais traz questões tais como: a competência lingüístico-comunicativa, a noção de erro e interlíngua, crenças e critérios de avaliação. Na seqüência, apresento um quadro sobre essas questões, iniciando pela discussão sobre as competências, na visão de diversos autores. Em seguida discuto a noção de erros sob as diferentes perspectivas e os critérios de avaliação, crenças e, finalmente, questões relativas ao ensino de gramática.

### 1.1 Competência Comunicativa, Competência Gramatical e Proficiência

As discussões sobre as linhas limítrofes dos conceitos de competência e competência comunicativa têm permeado o campo da Lingüística Aplicada, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas.





Segundo Alguns autores, como Chomsky (1965), devido à própria natureza do objeto de estudo privilegiado por ele – um conjunto de regras gramaticais fixas, adotam uma perspectiva estática para o conceito de competência, enquanto outros pesquisadores, como Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Ellis (1994), Bachman (1990), Consolo (1999), Llurda (2000), entre outros, descrevem-no como um objeto dinâmico, porque incluem alguns dos aspectos do que é variável na comunicação: é o estudo da linguagem no contexto social. Todos os construtos propostos por esses autores incluem a competência lingüística como um subproduto da competência lingüístico-comunicativa.

Nesta parte do trabalho, buscamos configurar como os diversos autores definem o seu construto de competência comunicativa ou capacidade comunicativa (Bachman, op. cit.), assim como o papel atribuído a um dos componentes desse construto: a competência gramatical.

Embora o termo competência tenha sido utilizado antes de Chomsky com outras acepções, sem o comprometimento inatista em outras áreas do conhecimento, foi somente após a sua adoção por Chomsky no campo da linguagem que o termo ganhou a popularidade inicial, motivando em seguida as discussões em torno do seu escopo.

Segundo a perspectiva chomskiana, uma teoria de competências é equivalente a uma gramatical. O foco central de Chomsky é a competência gramatical – o conhecimento de um sistema de regras finitas que propiciam a um usuário nativo, idealizado, de uma comunidade discursiva homogênea, gerar e entender uma gama infinita de sentenças. A competência, dentro dessa visão, está associada exclusivamente ao conhecimento tácito das regras gramaticais de um falante virtual. Embora reconheça a existência de outros elementos relacionados à comunicação – vide a sua dicotomia competência/desempenho, o seu único foco foi o citado no parágrafo anterior. Para Chomsky, o desempenho representa apenas a manifestação imperfeita do sistema de conhecimento subjacente. O uso da linguagem, portanto, o aspecto variável da comunicação, é abstraído do construto teórico do autor.

Segundo Rajagopalan (1997), o mundo habitado pelos seres criados teoricamente por Chomsky não se assemelha em nada ao mundo real marcado por conflitos de interesse que se manifestam nas interações reais. Como consequência do impacto causado pela argumentação chomskiana, surge então, o interesse pelos estudos da linguagem em seu contexto social.

Hymes (1972) questiona a construção dicotômica chomskiana e amplia a noção de competência para cobrir a maior parte dos aspectos que Chomsky atribuiu ao desempenho.



Segundo Hymes (*op. cit.*), a competência comunicativa – competência nos moldes defendidos por Chomsky mais a habilidade de uso, deve incluir não apenas o conhecimento explícito e implícito das regras gramaticais, mas também a competência sociolingüística – conhecimento das regras de uso da linguagem. A competência gramatical é, dessa forma, um dos elos da cadeia que interage para formar a competência comunicativa ou habilidade de uso.

No que diz respeito à inclusão de desempenho embutida no conceito de Hymes por meio da expressão “habilidade de uso”, Taylor (1988) argumenta que há uma confusão entre estado e processo. Em sua visão, o conceito de competência é claramente estático (estado) e não um processo, e, portanto, não está relacionada com a noção dinâmica do conceito habilidade/capacidade de uso. Taylor (*op. cit.*) propõe ainda uma distinção terminológica na qual mantém a formulação dicotômica de Chomsky, incluindo o termo “proficiência”, que é definido por ele como habilidade de usar a competência.

Ellis (1994) evita o conflito provocado pela definição do escopo desses conceitos. Define a competência chomskiana como o conhecimento subjacente da linguagem pelo usuário e competência comunicativa como o conhecimento internalizado de linguagem que permite a produção e compreensão de linguagem.

Canale e Swain (1980), com o intuito de desenvolver um quadro teórico cujo objetivo é o desenho de cursos subseqüentes e a avaliação dos cursos de L2/E, apresentam um construto semelhante ao de Hymes (*op. cit.*), acrescentando a competência estratégica – conhecimentos de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar possíveis falhas de comunicação. Porém, demonstram uma certa relutância e adiam a inclusão do conceito de habilidade de uso, que naquele momento carecia de mais evidências empíricas para sua inclusão. Entretanto, admitem que somente o desempenho é observável – não sendo possível medir a competência/gramatical de outra forma – com o que concordo.

Uma das críticas feitas ao modelo de Canale e Swain acima é a de que os autores não demonstram como seus construtos podem realizar-se empiricamente.

Consolo (1999) argumenta que o construto teórico proposto pelos autores acima é apenas um quadro ao invés de um modelo de competência comunicativa articulado para o ensino.

Segundo Freire (1989, *apud* Silva 2001), o objetivo dos autores era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades que pudessem servir de base para uma grade curricular e prática de sala de aula.



Canale (1983) referenda a noção de competência de Hymes e a idéia de habilidade/capacidade de uso é explicitamente incorporada na definição de competência comunicativa, embora utilize uma terminologia diferente: desempenho comunicativo – descrito como sendo a realização das competências e a sua integração na produção e compreensão em situações reais. Canale (*op. cit.*) acrescenta ainda o elemento discursivo ao construto e aproxima ainda mais os pólos da dicotomia de Chomsky.

Fontão do Patrocínio (1995) critica a posição de Canale (*op. cit.*), asseverando que a mesma cria uma outra dicotomia: desempenho virtual/desempenho real. Ela indaga se o desempenho virtual não seria a competência de Chomsky e o desempenho real o desempenho em termos chomskianos. Uma outra questão levantada pela autora é em relação à visão estática do elemento social e a concepção de estratégia de Canale que, de acordo com sua visão, concebe as estratégias como simples recursos de um discurso que já estaria pronto, não prevendo, dessa forma, a imprevisibilidade ou dinamicidade do discurso real. A autora reconhece que, na área de ensino-aprendizagem, lidamos com o conhecimento subjacente também, além da proficiência comunicativa – posição adotada neste trabalho.

Bygate (1987) classifica competência ou todo conhecimento tácito a respeito da comunicação como conhecimento (*knowledge*), e “*skill*”, a habilidade de se colocar o conhecimento em uso. Pode-se depreender que dentro dessa proposta estão o conhecimento das regras gramaticais e a habilidade de colocá-las em uso.

Silva (2000) classifica como proficiente um indivíduo que seja capaz de atuar fazendo uso correto e socialmente adequado das regras gramaticais, além de outros conhecimentos compartilhados, e das competências estratégica, textuais, discursivas e culturais em situações reais de uso. Portanto, a proficiência envolve não apenas o conhecimento estático, mas também a competência comunicativa, ou seja, saber usar a língua.

Llurda (2000) busca definir o escopo conceitual dos diversos termos empregados no contexto das discussões sobre aquisição de L2/LE. São eles: competência, competência comunicativa, proficiência e habilidade/capacidade comunicativa. O autor elabora um conjunto compactado que procura incluir os construtos de Chomsky, Hymes, Canale e Swain e Bachman e aponta para a necessidade de nos atermos a um modelo simbólico de organização mental para termos tais como competência e proficiência, pois, embora o modelo conexionista de aquisição apresente uma proposta de descrição cognitiva alternativo viável, ele ainda carece de uma maior experimentação empírica na área.



Outro questionamento feito pela autora diz respeito ao uso indiscriminado do conceito de competência chomskiano no campo de aquisição/aprendizagem de L2/LE. A formulação de competência dada por Chomsky (*op. cit.*) visou a definir o sistema inato que poderia ser igualado a qualquer outro sistema inato humano, e esse sistema poderia apenas se realizar em um contexto monolíngüe, homogêneo e idealizado. Quando se tenta aplicar o mesmo conceito a uma situação bilíngüe, o resultado, aponta o autor, é impreciso e inadequado.

De acordo com Llurda (*op. cit.*), colocar competência enquanto um conceito estático no centro das pesquisas em L2/LE significa conceber os processos de L1 e L2/LE exatamente iguais, sem levar em consideração as diferenças qualitativas entre os dois. O autor assevera que o uso do termo competência já está muito marcado pela aceção conferida por Chomsky, provocando assim, uma certa confusão sobre os limites do conceito de competência comunicativa que inclui habilidade de uso.

Dessa forma, o autor decide optar pela adoção do termo “proficiência” – termo intermediário entre competência e desempenho e inclui a noção de habilidade de uso. Na sua formulação a autora mantém o conceito estático de Chomsky e inclui o termo habilidade comunicativa que havia sido proposto por Bachman (1990), em substituição ao termo competência comunicativa. A habilidade comunicativa inclui *proficiência lingüística* - capacidade de uso da língua, *proficiência comunicativa*, *conhecimento de mundo e das estratégias* necessárias para utilizar a proficiência lingüística em situações contextualizadas.

Em relação ao conceito de proficiência que, segundo define Silva (2000), é a capacidade que o indivíduo tem de usar a língua em situações reais de comunicação, fazendo uso das formas gramaticais que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. Scaramucci (1999) aponta para a necessidade de uma melhor definição dos limites do termo proficiência. A autora destaca a relatividade do conceito na medida que ele depende sempre do nível de proficiência que está sendo avaliado. É preciso definir em quais situações o falante é proficiente e qual o nível de proficiência.

Bachman (1990) já houvera ampliado o escopo da noção de competência de Canale (*op. cit.*), na medida que caracteriza os processos através dos quais os vários componentes que compõem a habilidade/capacidade lingüístico-comunicativa interagem uns com os outros e com o contexto no qual ocorre o uso da língua.

Segundo esse autor, a habilidade lingüístico-comunicativa abarca tanto o



conhecimento ou competência, quanto a capacidade de implementá-lo, ou realizar a competência, seja qual for, em situações contextualizadas.

O construto de Bachman (*op.cit.*) abarca os seguintes conhecimentos:

1. Conhecimento organizacional – que é subdividido entre o conhecimento das regras gramaticais e o conhecimento da organização textual.
2. O pragmático – competência sociolingüística e ilocucionária.
3. A competência estratégica, que abarca a noção de Canale e Swain, e a formulação de estratégias de comunicação, que inclui três passos:
  - Avaliação – o falante identifica a informação, incluindo a variante lingüística ou dialeto para realizar uma intenção comunicativa.
  - Planejamento – busca os itens gramaticais relevantes (gramatical, textual, ilocucionário, sociolingüístico) e formula um plano cuja implementação, espera-se, alcance a meta comunicativa;
  - Execução – ativa os mecanismos psicolingüísticos relevantes para implementar o plano na modalidade e canais apropriados ao objeto comunicativo do contexto. Os mecanismos psicolingüísticos distinguem o visual do auditivo ou o produtivo do receptivo.

Todos os autores citados neste trabalho, exceto Chomsky, incluem, além do conhecimento estático das regras gramaticais, a noção de habilidade de uso, em seus construtos de competência ou proficiência comunicativa, e todos parecem pressupor que os falantes desenvolvam o conhecimento das regras gramaticais ou estruturais da língua bastando apenas desenvolver a capacidade de uso pragmático dessas regras.

Concordamos que o conhecimento das regras não seja insuficiente para que o falante desempenhe as diversas tarefas comunicativas em situações de uso da língua, entretanto, achamos que esse conhecimento sintático-morfológico específico da língua deva ser construído, especialmente no contexto de aprendizagem de língua estrangeira.

Objetivando apresentar uma melhor ilustração do meu foco de estudo, utilizo o modelo de integração dos elementos que compõem a competência comunicativa proposta por Bachman (*op.cit.*) como referência a minha perspectiva de enfoque.

Se imaginássemos um modelo didático para a descrição do processo de aquisição de linguagem, poderíamos pensar no seu desenrolar da seguinte forma: ao participar de uma



interação, o falante primeiro identifica os aspectos pragmáticos de uso da língua do contexto no qual ele está inserido. Em seguida, busca os elementos morfossintáticos adequados para atingir seu objetivo comunicativo. Um falante pode identificar os aspectos pragmáticos do contexto sem, no entanto, ser capaz de elaborar, no plano sintático, a proposição eficaz para aquela situação.

O professor, por exemplo, pode identificar as necessidades dos aprendizes e não ser competente lingüisticamente para atendê-las.

Considero a competência gramatical - também no seu aspecto sintático, um elemento importante na formação geral das competências de um professor de línguas que tem, entre outras funções, a de propiciador de insumo na sala de aula. Os aprendizes/participantes desta pesquisa usarão inglês principalmente como professores na sala de aula, portanto, devem buscar desenvolver o seu nível de proficiência também na variante que normalmente é utilizada neste contexto.

Verificarei a competência gramatical e a eficácia do modelo de tratamento por meio da proficiência - neste trabalho, nível de competência demonstrado na oralidade.

## 1.2 Reflexões sobre Gramática e Competência Gramatical

Segundo Besse (1994, apud Ferreira, 2001), toda discussão gramatical é uma construção hipotética parcialmente induzida da observação de certos fenômenos lingüísticos e parcialmente deduzida de um ponto de vista exterior a esses fenômenos.

Parece-nos que os construtos erigidos em torno do tema são sempre resultado de uma certa teoria de observação que, certamente, abstrai determinados aspectos para se adequar ao paradigma vigente, no momento de sua elaboração. Portanto, cada modelo apresenta um aspecto do “real” dando, assim, um aspecto polissêmico ao termo gramática.

Uma das acepções de gramática, a estruturalista ou descritivista, procurou estudar a estrutura interna da língua, as relações entre os diversos elementos estruturais das sentenças. Os estruturalistas fundamentavam seu trabalho no pressuposto de que as categorias gramaticais não deveriam ser estabelecidas a partir do uso da língua, mas a partir da estrutura da língua. A segunda acepção centra-se mais na gramática internalizada na mente do falante, a competência gramatical. Para Chomsky, competência gramatical -conhecimento do sistema lingüístico abstrato que permite que um usuário idealizado da língua em uma comunidade



homogênea possa construir, a partir de um número finito de regras, uma quantidade infinita de sentenças.

Larsen-Freeman (2001) classifica os dois modelos apresentados acima como gramáticas formais. O pressuposto central das gramáticas formais é o de explicar os fatos sintáticos sem recorrer aos aspectos pragmáticos da língua, pois visam a elaborar uma teoria menos complexa possível para que possa maximizar a possibilidade de compreensão do construto. Portanto, ser competente gramaticalmente dentro desse modelo significava conhecer apenas as regras gramaticais.

As gramáticas funcionais, por outro lado, defendem que as regras e princípios que compõem o sistema lingüístico são apenas entendidos quando analisados dentro do contexto de uso da linguagem. Dessa maneira, o estudo das propriedades pragmáticas precedia aos das regras formais. Essa perspectiva de linguagem demanda uma ampliação do conceito de competência gramatical para o de competência comunicativa (Hymes, 1972). A partir dos estudos de Hymes (op. cit), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia (1988) e Bachman (1990), o aspecto gramatical da língua passa a ser apenas um dos elementos do construto competência comunicativa (doravante CC) juntamente com as competências sociocultural, pragmática, estratégica e textual.

O aspecto gramatical da CC é subdividido em quatro outros subcomponentes: os aspectos morfológicos, sintáticos, fonológicos e lexicais. Este trabalho busca, essencialmente, a partir da literatura da área, aplicar as alternativas para acelerar o processo de aquisição dos aspectos morfossintáticos da língua inglesa.

### 1.3 Da noção de “erro” à interlíngua: produto versus processo

O tratamento dispensado ao erro durante o processo de ensino/aprendizagem de L2/LE depende da concepção de linguagem do professor e de como acredita que o aprendiz possa desenvolver a competência lingüístico-comunicativa durante o processo de aquisição de linguagem. As manifestações dos alunos podem ser vistas como um desvio da norma padrão que deva ser evitado a todo custo ou, simplesmente, como um construto independente em constante mudança dentro de uma perspectiva processual da construção da linguagem.

As evoluções pelas quais passou o conceito de erro refletem as noções citadas acima. Segundo os behavioristas, os erros eram considerados indesejáveis e evidenciavam formação



de hábitos errôneos. Sob o ponto de vista behaviorista, a transferência negativa ou interferência dos hábitos da língua materna na L2 deveria ser evitada. A aprendizagem de L2/E era, então, vista como um processo de superação dos hábitos da língua materna para adquirir os hábitos da nova língua. Antes do estabelecimento do campo de estudos de aquisição de linguagem, os teóricos entre eles Lado (1957) e Weinreich (1953, *apud* Larsen-Freeman, 1991), realizavam estudos comparativos entre línguas que tentavam balizar teoricamente os pressupostos defendidos pelos behavioristas.

Esses estudiosos acreditavam que as diferenças lingüísticas entre as diferentes línguas poderiam ser utilizadas com indícios para prever dificuldades potenciais de aprendizagem de uma dada língua. Fundamentavam-se no pressuposto de que, quando houvesse semelhanças entre os aspectos estruturais de duas línguas ocorreria a transferência positiva, e, caso as características formais entre elas fossem diferentes, haveria interferência. Essa possibilidade de antevisão dos problemas hipotetizados pela análise contrastiva foi considerada fundamental para os estudiosos behavioristas e vieram legitimá-las, enquanto área de estudo. Assim as dificuldades de aprendizagem, uma vez previstas, possibilitaria a elaboração de alternativas de ensino que facilitassem o processo. Isso significava recorrer a meios mecânicos de aprendizagem, tais como a memorização e a imitação exaustiva de modelos estruturais-padrão, que permitissem o uso preciso da língua.

Estudos realizados por Buteau (1970, *apud* Larsen Freeman, 1991), revelaram críticas em relação a essa primeira testagem empírica, da análise contrastiva. O autor aponta para situações em que aspectos semelhantes entre as línguas não foram necessariamente os mais simples para a aquisição.

Dulay e Burt (1974), após uma série de estudos sobre aquisição de morfemas, argumentam que alguns dos erros previstos pela análise contrastiva nunca se materializaram, enquanto outros jamais imaginados ocorriam com frequência. Esses resultados discrepantes trouxeram críticas aos procedimentos metodológicos da hipótese da análise contrastiva, que ignoravam variáveis importantes, tais como: a idade e o nível de proficiência dos aprendizes em relação aos critérios de classificação dos erros é a sua maior deficiência, de acordo com Mitchel e Myles (1998).

Outra crítica constante em relação à hipótese da análise contrastiva utilizada pelos behavioristas para antever dificuldades, de acordo com Long e Sato (1984, *apud* Larsen Freeman, *op.cit.*), é a presunção de que somente por meio do foco no comportamento



lingüístico do aprendiz se pudesse obter uma intravisão importante de um processo que é essencialmente psicolingüístico – a aprendizagem de LE. Apesar das críticas à análise contrastiva, há um consenso hoje entre os lingüistas aplicados de que a língua materna influencia de alguma forma a aprendizagem de segunda língua.

A partir da metade dos anos 60 a abordagem behaviorista passou a ser mais contundentemente questionada à luz dos estudos inspirados na teoria de aquisição de L1 mentalista chomskiana. Esses estudos revelam que as crianças não repetiam simplesmente as formas encontradas no insumo lingüístico e que os aprendizes cometiam erros de desenvolvimento e que esses erros não eram apenas devido à influência da L1.

Na verdade, os erros indicam que os aprendizes estão formulando hipóteses a partir da exposição ao insumo, que vão sendo confirmadas ou substituídas por outras formas à medida que vão tendo outros contatos em uma seqüência pré-estabelecida pelo mecanismo de aquisição de inato língua materna até a formação da regra-padrão da língua alvo.

Corder (1967, apud Sharwood Smith, 1994), foi o primeiro a denominar esses estágios de desenvolvimento construído pelos aprendizes ao longo do processo de aprendizagem de interlíngua.

A noção de interlíngua coloca ênfase em dois aspectos fundamentais: a linguagem produzida pelo aprendiz é um sistema independente que obedece a suas próprias regras e é um sistema dinâmico que vai, ao longo do tempo, aprimorando a competência lingüística subjacente do aluno. Os estudos de interlíngua dão um passo à frente em relação à análise de erro que focalizava o sistema do aprendiz como um todo.

Portanto, dentro dessa perspectiva, o aprendiz não é visto como receptáculo do insumo de língua alvo, mas tem um papel ativo no processamento de insumo, geração, testagem e reformulação de hipóteses. Selinker (1972, apud Larsen-Freeman e Long M, 1991), igualmente denomina esses diversos sistemas lingüísticos construídos pelo aprendiz mediante a exposição ao insumo de interlíngua. Qual seria então a noção de erro dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas?

Segundo Allwright e Bailey (1991, apud Cardoso, 2001:23), *o erro é uma forma não desejada pelo professor* ou, segundo Chaudron (1986, apud Cardoso, *op.cit.*), *“o erro é uma forma que difere da norma do falante nativo.”*

Parece-me que a noção da interlíngua coloca em cheque qualquer noção de erro no processo de aquisição/aprendizagem de linguagem, pois cada estágio já é previsto dentro do



processo de desenvolvimento e tem características próprias que diferem tanto da língua 1 quanto da L2. Os “erros”, dessa forma, significam testagem de hipóteses e representam um fomentador da engrenagem do processo de aprendizagem. O que temos durante o processo da parataxis para a sintaxe são desvios, se compararmos com a norma dita padrão, que geralmente é meta dos cursos de línguas. Porém, se considerarmos a interlíngua do aprendiz como um sistema independente com regras próprias, não podemos considerar quaisquer produções dos aprendizes como errôneas.

Tal com Selinker (1972, apud Sharwood Smith, 1994), admito a possibilidade de estabilização durante o processo de desenvolvimento de interlíngua em um processo chamado fossilização.

Baseados nos estudos de Sharwood Smith (1981, 1988, 1994) e Ellis (1985, 1990, 1994, 1997, 1998, 1999, 2002) entre outros, acredito que o processo de desenvolvimento de interlíngua possa ser acelerado através da instrução com foco na forma, pois a mera exposição ao insumo compreensivo de Krashen, embora fundamental no processo de ensino aprendizagem de línguas, pode levar as formas menos perceptíveis no insumo a se fossilizarem em um estágio inferior àquele desejado pelo aprendiz, ou, no caso deste trabalho, insuficiente para o bom desempenho de suas funções de professor de LE.

Segundo Consolo (1996), a ocorrência constante dos desvios na fala dos professores pode comprometer a qualidade do insumo disponível aos seus alunos. Outros autores (Ellis, (1984) e Willis (1991, apud Consolo, 2001) destacam esse papel de gerador de insumo adequado à aquisição da língua alvo do professor de línguas em aulas comunicativas.

Do ponto de vista sociolingüístico, acredito existir uma variante típica de sala de aula que se aproxima do modelo dito padrão utilizado pelos falantes nativos escolarizados da língua inglesa em situações de ensino. No contexto desta pesquisa, especialmente, acreditamos que a precisão lingüística seja um dos elementos importantes no discurso dos professores, principais propiciadores de insumo compreensível.

Entretanto, trataremos todas as formas intermediárias como desvios que podem ser superados ao longo do tratamento proposto neste trabalho, principalmente mediante a intervenção pedagógica.



#### 1.4 Histórico do papel da gramática no ensino-aprendizagem de LE.

Uma das grandes questões que tem pautado as discussões travadas na área de ensino aprendizagem de LE, nos últimos anos, tem sido o papel da gramática, ora como aspecto único e central, ora marginalizado a um plano inferior e, por vezes, instado à função de elemento complementar, conforme tendência mais recente.

A seguir, traço um perfil, ainda que breve, dessas nuances paradigmáticas, visando a ilustrar o trajeto percorrido pelas diversas formulações metodológicas até atingir o estado da arte atual.

Veremos que, no início do processo de instauração de um novo paradigma, há uma tendência de se adotarem formulações novas, ignorando em bloco todas as elaborações anteriores. Com o amadurecimento das discussões, sempre após uma fase de testagem do novo padrão, a vara do pêndulo que, no início, havia sido vertida para o lado oposto, acaba, geralmente, encontrando um equilíbrio aparente que é quebrado, quando surge um novo candidato a paradigma (Thomas Kuhn, 1978). Conforme essas premissas, durante séculos, professores de L2/LE têm alternado entre abordagens pelos quais os alunos são estimulados a analisar a língua, objetivando aprendê-la e aquelas que estimulam os aprendizes a usar a língua, para adquiri-la (Larsen Freeman, 1991).

Conforme relatam Rutherford (1987) e Howat (1984, apud Celani, 1997) durante mais de dois mil anos, estudar uma língua estrangeira consistia no estudo de um dos seus aspectos formais e na tradução dos clássicos literários. O padrão adotado para o estudo da língua inglesa era o mesmo implementado para a análise de línguas como o grego e o latim. Segundo Howat (op. cit), esse modelo prosseguiu, com algumas variantes, até meados do século XX, quando, por meio dos estudos comparados das línguas, percebeu-se que o padrão greco-latino e a sua subdivisão do discurso em oito partes eram inadequados para a descrição de uma língua, cuja ordem das palavras e a sintaxe produzem função gramatical. (Hinkel e Fotos, 2002).

Após o surgimento dos estudos saussurianos, o objeto de estudo era apenas a estrutura interna da língua, que passa a ser analisada mediante três subsistemas: o fonológico, o morfológico e o sintático, como assinalaram Larsen-Freman e Long (1991). O estudo da gramática passa ser visto como a análise desses três níveis de articulação.



Essa concepção estruturalista de ordem lingüística, acoplada à psicologia behaviorista americana, que concebia a aprendizagem, em geral, inclusive a de linguagem, como forma de condicionamento através da repetição e da memorização, alicerçaram o movimento audiolingual que teve uma forte repercussão na pedagogia de língua estrangeira, a partir do final da segunda guerra nos Estados Unidos e notadamente a partir dos anos 60 em alguns contextos brasileiros, quando há uma busca por falantes com proficiência oral em línguas estrangeiras.

Essa perspectiva de ensino apresentava-se como uma reação ao método de gramática e tradução que produziam aprendizes com um considerável saber metalingüístico, porém, incapazes de utilizar tais conhecimentos em situações reais de uso da língua.

Um dos princípios básicos do audiolingualismo é que a aprendizagem da linguagem deve ser vista como a aquisição de novas formas de comportamento que devem transformar-se em hábitos automáticos, em um processo mecanizado de associação estímulo resposta, conforme afirma Stern (1992). Portanto, a prática da manipulação da língua, a partir dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos que estruturam a organização da língua em uma série de exercícios de imitação, repetição e memorização era comum. Essa prática de sala de aula visava à minimização das experiências de aprendizagem explícitas da língua.

A gramática, dessa forma, deveria ser adquirida de modo irrefletido e incidental, embora houvesse, ocasionalmente, exercícios estruturais que demandavam alguns esclarecimentos sobre os aspectos formais do código.

Os “drills” e os exercícios de substituição eram repetidos à exaustão sem, entretanto, uma ação que visasse a conscientizá-los sobre a forma. Dessa maneira, os alunos realizavam os exercícios sem perceber (notice), na acepção de Schmidt (1990), os aspectos formais da língua, o que tornava improvável a transposição desses conhecimentos para outras situações.

As estruturas eram apresentadas linearmente, sem levar em conta os pré-requisitos cognitivos para que o aprendiz pudesse incorporar uma dada estrutura, conforme Pinneman (1984, 1989).

Durante os anos 60, até meados dos anos 70, esse modelo ganhou o status de paradigma na maioria dos contextos de ensino de língua estrangeira, tanto no contexto de L2 quanto no de LE.

O alcance escopal do audiolingualismo já foi amplamente discutido por diversos autores na área e são resumidos por Larsen-Freeman (1991) quando afirma que os alunos



oriundos das abordagens de cunho estrutural, como o audiolingualismo, eram capazes de produzir sentenças perfeitas do ponto de vista gramatical, porém, quando eram colocados diante de uma situação de uso não programado da língua, eles, no geral, fracassavam.

Essa me parece uma generalização um tanto quanto exagerada, pois, alguns alunos atingiam um bom nível de proficiência lingüístico-comunicativa, apesar do método.

Com a descrença em torno da eficácia do modelo audiolingual, novas e promissoras propostas de ensino fundamentadas nos estudos de Piaget – psicologia cognitiva e de Chomsky (1965) foram apresentadas, embora devamos ressaltar o alerta do último quanto à pertinência da utilização dos resultados de seus estudos para a pedagogia de L2/LE.

De acordo com Omaggio (1986), as teorias cognitivas de base racionalista enfatizam o papel ativo da mente na aquisição de conhecimento, opondo-se, portanto, à doutrina behaviorista de ordem empiricista.

Os pressupostos mais importantes dessa teoria mentalista fundamentada nos estudos de Piaget para o ensino aprendizagem de línguas dizem respeito ao fato de a aprendizagem dever ser significativa e estar de acordo com a estrutura cognitiva do indivíduo, para que se torne parte permanente do seu conhecimento de mundo.

No mesmo contexto histórico, Chomsky apresenta a sua gramática gerativa transformacional cujas características teóricas já estão contempladas em outras secções dessa dissertação.

Embora tanto os cognitivistas como os gerativistas não formulassem seus estudos, pensando na sua aplicabilidade pedagógica, devemos salientar que suas teorias trouxeram profundas mudanças na forma de ensino de L2/LE pós-audiolingualista.

O método cognitivo surge a partir desses modelos. Embora esse método não tivesse qualquer relevância no Brasil, decidi mencioná-lo devido ao papel central que atribui à gramática, pois, segundo essa abordagem, o ensino dos aspectos lingüísticos deveria preceder as oportunidades de uso criativo da língua em situações reais. Isso parece denotar um problema teórico do método cognitivo que identificava a noção de competência de Chomsky com a de conhecimento explícito das regras gramaticais, e o desempenho com o uso efetivo dessas regras.

De qualquer forma, essa proposta pode se tornar plausível em contextos em que haja uma cultura de aprender gramatical muito arraigada, pois, além da preocupação com a



aquisição dos aspectos formais da língua, há a orientação para o uso desse conhecimento em situações de cunho comunicativo.

Uma forte crítica feita aos defensores dessa visão é em relação ao tempo destinado à explicação gramatical explícita, na expectativa de se obter ampla compreensão do sistema gramatical de uma só vez – denotando, assim, uma visão de linguagem como produto em detrimento de uma postura processual na qual os elementos vão sendo apresentados de maneira cíclica e com oportunidades “reais” de uso.

As concepções de linguagem que pautam, tanto as abordagens estruturalistas quanto as cognitivistas, inserem-se no escopo que classificamos de gramáticas formais, cujo foco principal de estudo são os aspectos morfossintáticos da língua, focalizando, secundariamente, os seus aspectos pragmáticos.

Esse tipo de planejamento, classificado por Wilkins (1976) como sintético, representa uma abstração da linguagem da prática social, assim como o esvaziamento da influência dos interlocutores do processo de enunciação ou a idealização desse sujeito pela concepção universalista de linguagem. A consequência disso é drástica, pois se concebe que a linguagem independe do seu contexto social, conduzindo a um abismo entre as expectativas pedagógicas dessa concepção de ensino e a almejada capacidade de uso proposital da língua.

Somente a partir das contribuições de Baktin e, mais tarde, dos estudos etnográficos de Hymes (1972), é que se lança um olhar mais ecológico sobre o fenômeno da linguagem, e os aspectos social, contextual e cultural ganham um papel importante na determinação dos significados.

Os funcionalistas, influenciados por esses estudos, começam a centralizar o significado, e à gramática é reservado o papel de um recurso para a negociação dos significados.

Nesse ínterim, ocorreram questões de ordem político-históricas que acabam influenciando o desenvolvimento da pedagogia de ensino de línguas.

Com a implantação do mercado comum europeu, em 1972, aconteceu uma ampla discussão no bojo das comissões encarregadas de traçar as novas diretrizes para o esforço europeu de renovação do ensino de línguas, conforme relatado por Almeida Filho (2001). Ao mesmo tempo, o deslocamento do eixo econômico para os estados Unidos, a crise do petróleo e as novas tecnologias emergentes fizeram do inglês a língua franca.



Nesse contexto, verifica-se a necessidade, cada vez maior, de um paradigma de ensino condizente com essa nova realidade, a de falantes proficientes na língua estrangeira.

Os modelos anteriores que tinham a gramática como força organizadora central não alcançaram plenamente esse intuito. A idéia do significado, como ponto fulcral da aprendizagem em detrimento da gramática, ganhou força e, dessa maneira, os aspectos relativos ao código formal da língua foram relegados ao segundo plano.

A essa altura do processo de desenvolvimento já se sabe que, para se explicar um fenômeno multifacetado com a linguagem, precisamos buscar subsídios em disciplinas próximas tais como: a sociolingüística, a etnografia da comunicação à análise do discurso e a pragmática.

A abordagem (no sentido proposto por Brown, 1994, e Almeida Filho, 1993), comunicativa surge em meio a esses fatos, como a primeira proposta de ensino cuja centralidade estava no significado.

Após o surgimento da primeira versão da abordagem comunicativa, materializada na proposta nocional-funcional de Wilkins (1976), os cursos passam a ser organizados em termos semânticos ao invés de fragmentos sintático-morfológicos dos movimentos gramaticalistas anteriores, conforme Almeida Filho (1993). Os modelos anteriores que ensinavam a gramática pela gramática perderam seu encanto.

Um primeiro avanço importante em relação à abordagem puramente sistêmica é que o contexto das funções para uma determinada forma gramatical é apresentado. Entretanto, as formas dadas são também representativas de outros contextos semânticos. Há dúvidas se o aprendiz, cujo foco, ao realizar uma tarefa está na função por exemplo “aceitar”, seja capaz de transportar essas formas para outros contextos de uso da língua. A forma “That would be fine” pode se realizar em outros contextos, além de, por exemplo, na aceitação de um convite.

A crítica mais contundente a essa primeira versão comunicativa foi feita por Widdowson (1990). O autor argumenta que, embora as unidades nocionais funcionais se diferenciam do modelo sistêmico, havia um pressuposto em comum em relação à aquisição de língua: aquisição é um processo gradual e cumulativo que se restringe a uma listagem de funções ou itens gramaticais desprovidos de seu contexto de uso. O modelo tradicional postulava a conversão do conhecimento formal das regras em habilidade de uso das mesmas sem que houvesse qualquer intervenção pedagógica específica, enquanto o segundo fundamenta-se na crença sobre a possibilidade de emergência do conhecimento formal por



meio do uso da língua ou por meio da mera exposição ao insumo compreensível. Parece existir uma subavaliação da importância da ação pedagógica na sala de aula. O autor propõe uma conciliação entre forma e o uso da língua por meio da ação pedagógica e critica a dissociação dos pressupostos de ordem formal em relação ao seu uso comunicativo. Widdowson salienta que a gramática deve ser internalizada não apenas como um sistema formal independente, mas como um recurso utilizado pelos usuários de uma dada língua para atingir seus objetivos comunicativos.

Dessa forma percebemos que o autor coaduna-se com a posição de outros autores mencionados neste trabalho, que apontam para o papel fundamental desempenhado pelo aspecto gramatical quando falamos uma dada língua.

O modelo comunicativo mais radical em relação ao papel e ao ensino da gramática, no processo de aquisição de linguagem, foram aqueles fundamentados nos estudos de Krashen (1982 e 1985), e, principalmente, Krashen e Terrel (1983).

Devido, em parte, à influência desses autores, a gramática passou, durante grande parte do anos 80, a ser conceituada erroneamente conforme destaca Larsen-Freeman (1997). Alguns dos mitos em relação à gramática por ela apresentado podem ser resumidos como:

- gramática é uma coleção de formas sem sentidos.
- gramática é formada por regras arbitrárias.
- gramática é chata.
- as estruturas gramaticais são aprendidas uma de cada vez.
- a gramática é adquirida naturalmente; não precisa ser ensinada.

Os seguidores dessa linha comunicativa fundamentam-se no pressuposto de que os adultos podem, ainda, adquirir uma L2/LE por meio do dispositivo mental inato e que, portanto, a aptidão natural para o aprendizado de línguas permanece ativa, após a puberdade, ressaltando-se que tal questão ainda não é consenso na área.

Um outro pressuposto fundamental em relação à teoria desses autores é a descrença em relação à possibilidade da aprendizagem – entendida como conhecimento explícito das regras gramaticais tornar-se aquisição, conhecimento subconsciente implícito que possa ser acessado automaticamente ( para essa questão vide próxima secção), o que, a meu ver,



dificultaria muito a possibilidade de se adquirir uma LE em um contexto formal de ensino, quando se tem alunos com uma cultura de aprender fortemente gramatical.

Segundo Krashen (op.cit.), o desenvolvimento da interlíngua ocorre por meio da exposição ao insumo compreensível em conjunção com o uso propositado da língua. Essa evolução ocorreria da seguinte forma: um aprendiz no estágio “i” de interlíngua recebe insumo ajustado a um nível acima do seu estado de desenvolvimento atual, “i+1”, e isso desencadearia o processo. Os autores dessa linha crêem que o aspecto gramatical da língua seja compreendido dentro do contexto comunicativo, sem a necessidade de explicitação, desde que oportunidades reais de uso da língua ocorram e que o filtro afetivo dos aprendizes esteja favorável.

Segundo Sato (apud Mitchel e Myles, 1998), os aprendizes dentro dessa perspectiva, no início, apoiam-se em fatores pragmáticos do discurso, na interação, com o mínimo de uso dos dispositivos morfossintáticos da língua e que, com a cooperação de interlocutores mais competentes, esse discurso torna-se cada vez mais sintático.

Na verdade, existe atualmente um consenso em torno da inclusão do aspecto gramatical como um dos elementos do construto de competência comunicativa, embora alguns estudiosos tais como Long (1991, apud Long e Robinson, 1998), Richards (2002) e Almeida Filho (1993), defendam a centralidade de sentido no ensino, enquanto outros admitem até abordagens mais elaboradas e explícitas, dependendo do contexto de ensino.

Para Krashen (op. cit), as regras seriam adquiridas, inconscientemente, por meio da contribuição significativa do processador lingual (DAL), desde que um ambiente psicolinguístico propício para a aprendizagem de linguagem seja criado.

Outros autores, como, por exemplo, Rutherford (1987) e Sharwood Smith (1981, 1988, 1991), apontam para a necessidade de inclusão no programa de ensino de atividades que despertem a consciência do aprendiz em relação aos aspectos formais da língua, tais como refinamento do insumo, comentários metalingüísticos, a saliência forçada de determinados itens da língua alvo, objetivando, assim, criar situações para que o aluno “perceba” (notice) as características formais da língua, com o que concordo.

Sob o impacto das idéias de Krashen, alguns autores, já no início dos anos 80- entre eles Ellis (1984), Long (1983, apud Ellis 2002), Felix (1980, apud Ellis 2002), discutiam os efeitos do ensino explícito sobre a seqüência e o ritmo de aquisição dos elementos formais.

que privilegia a aquisição da linguagem de forma incidental, “incidental”, intuitiva



Esses trabalhos parecem indicar que a instrução não interfere na sequência dos estágios de aquisição, mas pode acelerar o seu ritmo.

No início dos anos 90, Widdowson (1990), Larsen Freeman (1991) Celce Murcia (1991) e Garret (1991), propõem uma reconciliação entre gramática e comunicação, e apontam os problemas fundamentais ocasionados pela divisão. De acordo com eles, os alunos da abordagem puramente estrutural não conseguem se expressar ou usar adequadamente a língua em situações reais, enquanto os alunos da versão ultracomunicativa sacrificam a acuidade pela fluência e adequação.

Conforme mencionado na parte introdutória deste trabalho, existe uma gama de opções que podem ser adotadas para que os alunos desenvolvam processualmente tanto a fluência como a precisão.

Neste trabalho, cujo objetivo é o de solucionar o problema da acuidade dos alunos do contexto investigado via atividades de despertar da consciência, optei pela adoção de um conjunto de medidas que vão de um extremo ao outro do construto explícito/implícito, devido à heterogeneidade em termos de nível de proficiência lingüístico-comunicativa do grupo e, por acreditar que, somente dessa forma, poderia atender aos diversos estilos cognitivos dos actantes e também colocá-los em contato com as diferentes possibilidades de ensino da forma, dentro de uma proposta de ensino que quer se inscrever em uma das vertentes da abordagem comunicativa.

A seguir discorrerei, brevemente, sobre uma questão de importância crucial para qualquer estudo que proponha a intervenção pedagógica com foco na forma: a relação entre conhecimento implícito e explícito. Sob essa questão, subjazem duas crenças importantes: a de que esse dois construtos formam entidades estanques sem qualquer vaso comunicante; e a visão de que eles fazem parte de um mesmo contínuo e de que a forma de acesso ao longo desses dois pontos equidistantes varia de menos a mais automático.

### 1.5 Explícito versus implícito ou simplesmente um contínuo?

Um questionamento contemporâneo fundamental em torno da pedagogia de gramática de L2/LE é se o aprendiz deve adotar uma conduta de aprendizagem consciente, como se estivesse realizando qualquer esforço intelectual (explícito), ou assumir uma postura que privilegie a absorção da linguagem de forma incidental, “inconsciente”, intuitiva



(implícita), semelhante àquela que organiza a interiorização das regras no processo de aquisição de língua materna (L1).

Até meados do século XX, as técnicas de ensino explícitas do método gramática e tradução reinaram, onipotentemente, pois atendiam aos fins para os quais a língua era estudada até então: saber uma língua era conhecer explicitamente as regras da sua gramática padrão e aplicar esse conhecimento metalingüístico em situações cujo uso podia ser monitorado.

Os audiolingualistas, pioneiros na tentativa de se ensinar a LE para comunicação oral no Brasil, desejam minimizar a reflexão sobre a linguagem e evitam a abordagem explícita e os conceitos metalingüísticos. Essa abordagem implícita audiolingual visa à diminuição dos esforços cognitivos dos aprendizes por meio de exercícios de repetição mecânica e memorização, embora ainda, de certa forma, mantivesse o foco na linguagem. O conceito audiolingual de implícito é o de aprendizagem não refletida indutiva, prática que conduzia os aprendizes a repetir modelos como se fossem “papagaios”, embora ocasionalmente houvesse alguma sistematização gramatical depois de memorizadas as estruturas.

A partir dos estudos de Krashen (1982), o conceito de aprendizagem implícita, gradualmente, transformou-se de aprendizagem irrefletida a uma absorção “inconsciente”, isto é, aquisição da linguagem por meio da exposição de forma incidental, enquanto que o explícito, para Krashen, significa o conhecimento “consciente” das regras gramaticais, apesar de todas as discussões controversas em torno da noção sobre o que seja um processo consciente/inconsciente, na área de Lingüística Aplicada.

Concordo com De Graaf (1997) a respeito da sua afirmação de que o conhecimento implícito seja o alicerce fundamental sobre o qual o falante apóia-se em situações reais de uso oral da língua. Entretanto, a forma como esse conhecimento (implícito) é construído mais eficazmente é, ainda, objeto de discussões controversas entre os pesquisadores da área.

Uma questão existente entre os diversos pesquisadores diz respeito aos impactos que a instrução explícita de gramática pode ter no processo de aprendizagem de L2/LE.

Tanto os cognitivistas quanto os psicolinguistas, defensores da interface forte, defendem como precondição, para que haja a conversão do saber explícito em implícito a proposição de atividades práticas, na acepção comunicativa do termo Dekeyser (1998), para que o conhecimento seja automatizado ou convertido em saber explícito.



Na sua versão mais extrema, os cognitivistas igualavam o saber explícito ao declarativo e o saber operatório ao conhecimento implícito. Essa versão forte de bases cognitivistas é alicerçada na teoria cognitiva, principalmente nas teorias de processamento controlado e automático de Anderson (1982, apud Mitchel e Myles, 1998). Esses autores acreditam que o processo de interiorização da gramática da língua estrangeira ocorra de forma diferente daquele que orienta a aquisição de L1. Dessa forma, o processo de aprendizagem de linguagem é visto como o processo de aquisição de qualquer outra habilidade; começando como conhecimento declarativo e, gradualmente, vai se tornando operatório, à medida que oportunidades de utilização sejam propiciadas.

Ellis (1994, 1997) critica essa posição, pois, dessa forma, a aprendizagem ocorreria sempre em mão única, do explícito para o implícito, o que, segundo o autor, tornaria praticamente impossível a internalização das regras se cada uma, entre as milhares existentes, tivessem que ser primeiro aprendidas como saber declarativo. Concordo com Ellis em relação a esse posicionamento. No entanto, essa posição, de ordem cognitivista, já foi reformulada em trabalhos empíricos realizados por pesquisadores dessa linha que admitem a possibilidade do conhecimento explícito ocorrer via implícito, (vide Dekeyser, (1998).

Ellis (op. cit), opõe-se, também, à equalização entre processamento controlado e conhecimento explícito e do processamento automático como o saber implícito. A autora afirma que tanto o saber explícito quanto o implícito podem se representados como processos controlados ou automáticos. Na verdade, esses níveis de conhecimento se entrecruzam e são configurados pela autora da seguinte forma:

Processo explícito/controlado – uma nova regra explícita é usada conscientemente com esforço intencional.

Processo explícito/automático – uma regra explícita, já parcialmente internalizada, é usada de forma parcialmente inconsciente, porém a velocidade de acesso é relativa.

Processo implícito/controlado – uma nova regra implícita é usada inconscientemente, mas o acesso é lento e inconsistente.

Processo implícito – uma regra implícita está totalmente assimilada e seu acesso é inconsciente e sem qualquer esforço por parte do aprendiz.

Segundo Ellis, o primeiro estágio ocorre quando o aprendiz tem um primeiro contato com uma dada regra explícita e tenta usá-la, consciente e intencionalmente, em um exercício gramatical. O segundo, quando esses mesmos aprendizes começam a utilizar,



regularmente, uma regra explícita em uma variedade de tarefas; a regra é ainda utilizada conscientemente e intencionalmente, mas pode ser acessada e aplicada com alguma facilidade. O terceiro caso acontece quando os aprendizes percebem (*notice*) alguma característica gramatical da língua no insumo e o utilizam na sua produção, entretanto, sem consciência deliberada. O quarto lembra o tipo de conhecimento lingüístico intuitivo e acessado prontamente que muitos falantes nativos utilizam no uso cotidiano da língua.

O autor citado assume a posição da interface fraca entre os conhecimentos e, segundo essa vertente, a conversão somente é possível se uma dada regra não estiver sujeita às restrições do processo de desenvolvimento de interlíngua ou se o aprendiz tiver alcançado o estágio de aprendizagem que permita a integração da regra. Os defensores desse posicionamento asseveram que a instrução formal pode auxiliar tanto a automatização do conhecimento implícito quanto do explícito já internalizado.

Nem sempre a aprendizagem inicia-se pelo lado explícito do contínuo. No geral, esse processo começa pelo lado implícito, que é ontologicamente anterior, segundo Reber (1992, apud Ellis 1997).

Compartilho da opinião dos autores citados acima, quanto ao superposicionamento do conhecimento implícito, quando o objetivo for o de utilizar a língua na oralidade, em situações espontâneas. Dessa forma, o desenvolvimento desse conhecimento deve ser a meta de qualquer curso de línguas com esse fim.

Acredito ser o modelo krasheniano, até certo ponto, viável para alguns aprendizes no contexto de ensino de inglês, como segunda língua, se as seguintes condições forem satisfeitas: grupo de alunos multilingüe e que tenha oportunidades de uso da língua-alvo, tanto no ambiente de sala de aula com a supervisão do professor ou falante competente da língua, quanto fora dela, no macro contexto, e em uma situação de ensino no qual os aprendizes tenham uma cultura mais participativa nas ações de sala de aula e não apenas na aula de língua estrangeira. O contexto dessa pesquisa apresenta características diferentes às apresentadas acima, o que a meu ver tornaria a proposta puramente comunicativa de difícil aplicação no contexto de LE embora haja um estudo nesse sentido realizado por Prabhu na Índia.

As propostas tanto da interface forte quanto da fraca coadunam-se mais com o histórico de ensino aprendizagem dos actantes do contexto desta pesquisa, além de serem mais plausíveis dadas inclusive as condições físicas do contexto (pouco espaço físico para



uma classe numerosa, o que dificulta a interação em grupos sem que haja ruídos que atrapalhem), classe monolíngüe na qual mesmo aqueles alunos que declararam ter bom nível de competência lingüístico-comunicativa, apresentam deficiências que poderiam ser prejudiciais aos seus colegas.

A seguir, apresento um conjunto de pressupostos que podem influenciar a eficácia dos cursos que adotam as atividades de despertar da consciência no processo de construção do conhecimento implícito das regras gramaticais.

### 1.6 Foco na Forma: Discussões terminológicas

Existe uma “miscelânea terminológica” utilizada na descrição das ações de despertar da consciência sobre os aspectos formais do código.

As primeiras discussões nesse sentido surgiram a partir da distinção feita por Long (1991), entre os construtos foco na forma versus foco nas formas, sem, no entanto, considerá-los pólos opostos.

Conforme definição do autor, foco nas formas descreve as abordagens sintéticas, cujo princípio organizador da proposta é a idéia de que os elementos lingüísticos ou funções vão sendo adquiridos linearmente à medida que vão se acumulando.

O foco na forma, por outro lado, defende a centralidade do significado com eventuais incursões nas questões formais da língua desencadeadas por alguma dificuldade de compreensão ou comunicação, surgidas durante o processo de interação (Long e Robinson, 1998). A crítica que se faz a essa perspectiva reativa refere-se à necessidade de o professor ter que aguardar pela emergência de alguma questão de ordem formal na interação para, depois, então, apresentar sua proposta de resolução.

Todavia, os pesquisadores têm utilizado uma vasta variedade terminológica para descrever os diversos enfoques de instrução focado na forma: instrução formal, instrução focada na forma, instrução focada no código, que não são consideradas, por muitos, sinônimas da expressão usada por Long (op. cit).

Spada (1997, apud Willians, 2001) concebe a versão “instrução focalizada na forma” como um termo guarda-chuva para se referir a qualquer prática que direcione a atenção do aprendiz para o código, inclusive o modelo chamado de tradicional.



Doughty e Willians (1998) ampliam os limites do construto de Long (op. cit), incluindo versões que abarcam desde a abordagem proativa até um tratamento de itens isolados do código que não são, necessariamente, desencadeados por um problema.

Long (1991), Long e Robinson (1998) procuram demarcar seu posicionamento em relação àquelas abordagens de ensino da forma codificadas como despertar da consciência, por exemplo, Sharwood Smith (1981), Fotos (1994, 2002) por apresentar os aspectos sistêmicos como elementos centralizadores sobre os quais quase todas as ações pedagógicas são organizadas, e também devido à controvérsia existente em torno da noção de consciência. O próprio Sharwood Smith (1993) abandona o termo pelo mesmo motivo citado e adota o termo saliência do insumo (input enhancement) para descrever tentativas de realce visual e auditivo do insumo para atrair a atenção do aprendiz.

Neste trabalho, embora faça uma delimitação do escopo de cada uma das opções, opto pelo uso dos termos foco na forma e despertar da consciência, indistintamente, para referir-me a quaisquer tentativas de “conscientizar” os aprendizes sobre os aspectos formais da língua, sejam eles implícitos ou explícitos, conforme propostos por Long (1991), Liz e Ranta (1997), Long e Robinson (1998), Doughty e Williams (1998), Williams e Evan (1998), Swain (1985, 1998), ou nuances rotuladas como mais explícitas, por exemplo, Dekeyser (1998) e Lightboown (1998).

### 1.7 Questões inerentes à adoção do foco na forma

Uma das escolhas pedagógicas fundamentais a ser tomada em relação ao tratamento dos aspectos estruturais, uma vez tomada a decisão de intervir no processo de construção de interlíngua, refere-se à adoção de uma postura proativa (planejada), reativa ou preventiva de enfoque (Long e Robinson, 1998).

A postura reativa emerge de uma situação formalmente problemática, durante o processo de negociação de significados, abordando, portanto, uma questão de desempenho que pode refletir um problema de competência. Para solucionar a questão, evidências negativas que podem ser implícitas ou explícitas são oferecidas.

Na abordagem preventiva, o aprendiz ou o professor inicia uma discussão sobre algum aspecto formal da língua, mesmo que não haja qualquer problema na produção. As discussões emergem a partir de lacunas observadas pelo professor ou aluno no seu



conhecimento. Segundo Ellis, Basturkmen e Shawn Loewen (2001), essas discussões são mais proveitosas quando iniciadas pelos alunos a partir de uma necessidade do aprendiz, pois as lacunas observadas são presumidamente reais.

Na abordagem proativa, o professor observa um dado problema “in loco” e, então, desenvolve tarefas que podem levar os aprendizes a um desempenho mais preciso. A dificuldade em relação a esse modelo, conforme Doughty and Willians (1998), é a construção de oportunidades “reais” de uso da estrutura problemática para que a questão de aprendizagem seja sanada.

Os autores citados apontam para a carência de elementos palpáveis nas pesquisas que possam indicar uma escolha abalizada por uma dessas opções.

Parece-me que todas as alternativas citadas são plausíveis, dependendo, apenas, das características dos actantes e de seu nível de proficiência.

No dois primeiros modelos (reativo e o preventivo), os alunos já deverão ter adquirido um nível intermediário/avançado de fluência oral, para que possam utilizar a língua, em situações menos previsíveis e perceber as lacunas no seu conhecimento, ou para que o professor possa detectar os erros mais comuns e as estruturas menos salientes, e escolha alguns para tratamento, a partir do nível de desenvolvimento dos alunos (Pinneman, 1984, 1989).

Este trabalho insere-se mais na perspectiva proativa, uma vez que parti da identificação dos desvios formais entre os diversos participantes e propus uma forma de tratamento, a partir das crenças dos alunos envolvidos. Entretanto, busco intervir de alguma forma em suas crenças, pois os dados demonstram que muitos deles ficaram frustrados com a experiência que tiveram ao longo do ensino básico e, pelo menos no discurso, admitiriam outras situações de ensino.

Outra questão relevante a ser considerada pelo professor é a observação dos princípios psicolinguísticos de processamento que pré-estabelece o percurso de aprendizagem, que os aprendizes devem percorrer para que desenvolvam os pré-requisitos de processamento para o nível de interlíngua imediatamente posterior. Para Pinneman (1984, 1989), qualquer proposta pedagógica deve levar em consideração esses princípios.

Concordo com Long (1983, apud Ellis, 1985) que aponta para a impossibilidade de o professor ter um quadro preciso sobre o estágio de evolução de cada aluno, especialmente, creio, no contexto de ensino universitário privado, no qual o professor se depara com classes



numerosas e heterogêneas tanto em termos de proficiência, quanto em termos de histórico de aprendizagem, sendo este último aspecto de suma importância.

Os estudos de Pinnenman (op. cit) são fundamentados em estudos que revelaram ser improdutivo, até prejudicial, a apresentação de uma estrutura muito acima da escala de evolução do processo.

Todavia, existem novos dados em relação a questão da prontidão psicolinguística do aprendiz, discutidos em estudos realizados por Lightbown (1998), que apontam para novos direcionamentos, embora haja a necessidade de confirmação em outros estudos sobre o tema. O autor argumenta que o foco na forma, mesmo que seja para uma característica do sistema linguístico que esteja além do estágio de desenvolvimento do aluno pode possibilitar uma aceleração do processo de interlíngua, desde que oportunidades de uso lhe sejam oferecidas.

Essa posição, se confirmada em estudos posteriores, parece bastante plausível para as características já citadas do meu contexto de ensino, pois aqueles que estiverem no estágio adequado evoluirão mais rapidamente para os estágios superiores. Por outro lado, os alunos, nos estágios inferiores, poderiam, eventualmente, notar a forma em insumos posteriores e, assim, acelerar a incorporação mais rápida. Tais resultados ainda carecem de confirmações em futuras pesquisas e discussões sobre o grau de dificuldade inerente de cada regra.

A variável complexidade é considerada de difícil conceitualização porque não há ainda, entre os pesquisadores, um consenso sobre quais regras seriam mais fáceis ou difíceis. Existe um conjunto de outras variáveis que vão determinar o grau de dificuldade de assimilação de uma dada regra.

Krashen (1982) faz uma distinção entre aquelas regras que seriam facilmente adquiridas, porém, que seriam difíceis de ser aprendidas e vice-versa. Dekeyser (1998) considera as regras que seriam aprendidas facilmente, as primeiras candidatas a serem enfocadas, caso se considere o conhecimento inicialmente monitorado de alguma valia durante o processo de evolução da interlíngua.

Doughty e Williams (1998) favorecem o ensino das regras mais difíceis, uma vez que as mais simples podem ser adquiridas, naturalmente, e sugerem a intervenção pedagógica mesmo para as regras simples em contextos de ensino de LE.

Entretanto, a questão fundamental ainda prevalece: a ausência de um consenso em torno de quais regras seriam difíceis/fáceis ao longo dos estágios de aprendizagem/aquisição.



Para Krashen (op. cit), é a combinação do grau de dificuldade/facilidade formal e funcional que tornaria uma regra mais ou menos complexa. O exemplo típico de simplicidade apontado pelo autor é o da aquisição do morfema “s” referente à terceira pessoa do singular, no presente simples, que em sua visão apresentaria uma relação formal funcional simples.

Por outro lado, Ellis (1990) salienta que o referido morfema “s” é formalmente complexo no sentido de que o aprendiz precisa ter desenvolvido os pré-requisitos cognitivos para a sua aquisição.

O grau de dificuldade funcional é igualmente difícil de se configurar. Ambos os autores acima parecem concordar que a terceira pessoa é funcionalmente simples. Entretanto, Dekeyser (1998) alerta para a dificuldade de se estabelecer relações formais/funcionais, pois um morfema pode expressar diversos conceitos semânticos ao mesmo tempo – presente simples, singular, terceira pessoa. Além do mais, uma regra pode apresentar inúmeras exceções também. Outro aspecto levantado pelo autor refere-se ao critério utilizado para a classificação em termos de grau de complexidade. O autor assevera que o parâmetro deve ser a complexidade intrínseca da regra e não a sua realização superficial.

Outros autores, como por exemplo Hulstym e De Graaf (1994, apud De Graaf, 1997), têm uma posição semelhante à de Doughty e Willians (op. cit), ressaltando a possibilidade de aquisição das regras, ditas mais fáceis, de forma incidental pelos aprendizes, embora não descartem a possibilidade de alguma forma de realce do insumo, mesmo para essas.

Em relação a essa questão, estou de acordo com Ellis (1997), Hinkel e Fotos (2002), Madeira (2003), que destacam a importância de se considerarem fatores como o tempo, contexto de ensino aprendizagem, língua materna dos alunos e a língua estrangeira ensinada, além da quantidade/qualidade de insumo, na definição do que seja fácil ou difícil no processo de aquisição. A princípio, penso que aqueles aspectos que sejam fartos no insumo dos aprendizes possam ser adquiridos, incidentalmente, enquanto itens comunicativamente opacos e de pouca saliência no insumo, como as preposições, merecem ser foco de intervenção. Acredito, também, que possa haver um aparente avanço no processo de interlíngua e um retrocesso, em seguida, durante o processo de reestruturação, especialmente no caso de alunos iniciantes que ainda não desenvolveram os pré-requisitos psicolinguísticos. De qualquer forma, penso que os alunos, cuja cultura de aprender seja marcadamente gramatical, perceberão esses itens em futuros insumos, o que facilitará o processo de aquisição.



Hulstin e DeGraaf (1994, apud Dekeyser, 1998) apontam outros componentes importantes para o sucesso de uma abordagem com foco na forma dentro da abordagem comunicativa. A confiabilidade da regra- refere-se ao limite de sustentação de uma dada regra, ao seu escopo – o número de casos ao qual ela é aplicada e a sua redundância semântica.

Outra variável que considero importante é o tempo de tratamento dedicado a uma dada estrutura. Ellis (2002) analisa o papel da instrução com foco na forma no desenvolvimento do conhecimento implícito em onze estudos recentes e aponta o tempo de tratamento como uma variável fundamental. Independente do grau de dificuldade da regra, os estudos analisados pelo autor sugerem que um tratamento mais extenso seja mais eficaz. Concordo com o autor, principalmente se a regra tiver uma confiabilidade e um escopo menor.

Visando a superar as dificuldades apontadas acima – a decisão sobre o grau de complexidade da regra, o estágio de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, optamos, neste trabalho, pela aplicação de um teste de proficiência, objetivando detectar as formas emergentes na interlíngua dos aprendizes, em tarefas em que os alunos discorreram sobre temas que versavam sobre sua vida cotidiana, interesses, preferências. ( ver anexos 3 e 4).

Começamos o tratamento por um dos aspectos formais - as preposições que, além de se apresentarem emergentes nos episódios de fala dos alunos, geralmente causam maiores dificuldades devido a sua baixa saliência perceptiva, opacidade semântico-comunicativa.

Ocasionalmente, o tratamento se estende a outros itens ao longo do processo. No entanto, procuramos focalizar uma forma de cada vez, não de maneira aleatória nos moldes da perspectiva tradicional, mas fundamentados em sinais emitidos pelo programa interno dos aprendizes (Corder 1967), que detectamos com a implementação do teste e outras questões que foram surgindo, durante a realização das tarefas, e que demandavam algum tipo de atenção.

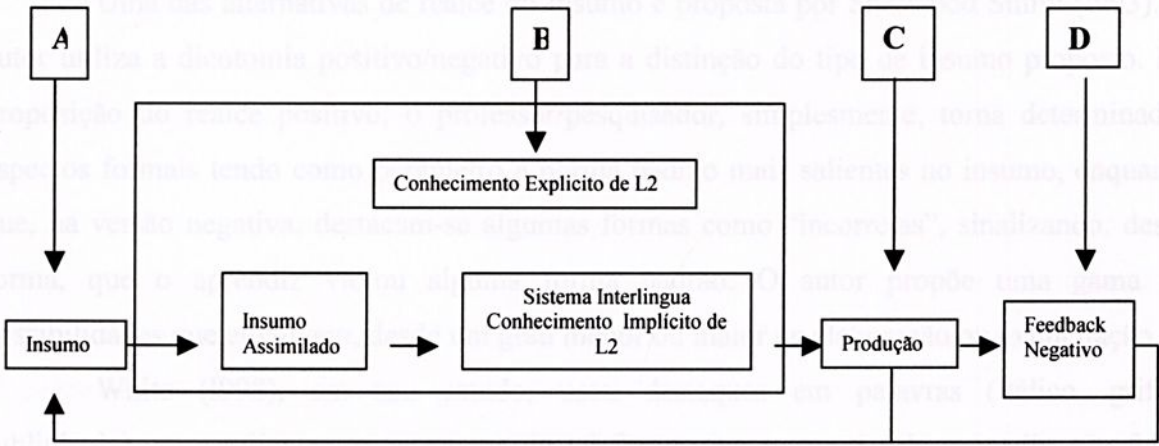
## 1.8 Opções pedagógicas de enfoque na forma

Esta seção tem por objetivo apresentar as opções de pontos focais sobre os quais a prática de instrução com foco na forma busca incidir para que se possa intervir no processo de

desenvolvimento de interlíngua, a partir de um modelo metafórico computacional proposto por Ellis (1998).

Nesse modelo, o aprendiz é visto como uma máquina processadora inteligente capaz de processar o insumo em uma “caixa preta” mental que contém mecanismos adquiridos que permitem a internalização de novos conhecimentos para poderem ser usados na implementação das tarefas de produção.

O quadro ilustrativo apresentado por Ellis tem a seguinte configuração:



**Figura 1 Ilustração do mecanismo de aquisição de L2/LE**

Baseado em Ellis, (1998)

A figura acima é uma representação computacional do mecanismo de aquisição de L2/E. O modelo indica os pontos sobre os quais a instrução como foco na forma pode intervir para a promoção do desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. No ponto “A” procura-se organizar o insumo oral e escrito de tal forma que o aprendiz possa ser induzido a perceber as características formais específicas de uma dada língua. No ponto “B” promove-se tentativas de desenvolver a compreensão das regras da língua-alvo, objetivando auxiliá-los em relação aos aspectos lingüísticos. No ponto “C” há a criação de oportunidades de produção de uma estrutura alvo específica. O ponto “D” consiste na apresentação de evidências negativas, apontando para as falhas formais na produção dos alunos.

A seguir, faço um delineamento com exemplos de cada uma dessas macro-opções, juntamente com alguns estudos realizados dentro do escopo de cada uma delas.

Conforme pode ser visualizado no quadro, no primeiro modelo ocorre uma manipulação do insumo, que pode ser apresentado na forma de textos escritos ou falados, em



que os aprendizes são induzidos a perceber (Schmidt, 1990) os aspectos estruturais da língua, à medida que tentam compreender os textos.

As tarefas propostas, durante esse passo, caracterizam-se mais como verbais ou minimamente verbais. O enfoque está na percepção dos dados lingüísticos e não na sua produção. O fundamento psicolingüístico da opção do insumo estruturado está no pressuposto de que a aquisição somente ocorre quando os aprendizes notam uma nova estrutura no insumo.

Uma das alternativas de realce do insumo é proposta por Sharwood Smith (1993). O autor utiliza a dicotomia positivo/negativo para a distinção do tipo de insumo proposto. Na proposição do realce positivo, o professor/pesquisador, simplesmente, torna determinados aspectos formais tendo como parâmetro a norma padrão mais salientes no insumo, enquanto que, na versão negativa, destacam-se algumas formas como “incorretas”, sinalizando, dessa forma, que o aprendiz violou alguma forma padrão. O autor propõe uma gama de possibilidades que envolvem, desde um grau menor ou maior de elaboração ou explicitação.

White (1998), em seu estudo, usou destaques em palavras (itálico, grifos, sublinhado), para salientar as estruturas de tal forma que a atenção do aprendiz não fosse desviada do significado. Os resultados dessa pesquisa sugeriram, entretanto, que o uso de uma saliência ainda mais explícita combinada com a explicação da regra traz maiores vantagens para o desenvolvimento da interlíngua.

Uma outra forma comum, na sala de aula, de realce do insumo, ressaltada por Sharwood Smith (1994), é a fala pausada, destacada, a entoação forçada do professor que se assemelha ao insumo oferecido na aquisição da língua materna. Esse tipo de destaque, geralmente, recai sobre os aspectos essenciais na promoção da compreensão mútua dos interlocutores - os aspectos lexicais da língua. Entretanto, no sistema interno dos alunos podem existir estruturas emergentes que poderão ser impulsionadas por meio desse tipo de insumo. O saber adequar o insumo às necessidades dos aprendizes é uma das competências do professor de língua estrangeira, principalmente, em um contexto, cuja proposta é a de intervir pedagogicamente.

O fundamento psicolingüístico que sustenta a opção do insumo estruturado é que a aquisição ocorre quando o aprendiz percebe uma determinada estrutura no insumo, e não, quando tenta produzi-la.

Acredito ser essa proposta do insumo estruturado fundamental para os alunos iniciantes do contexto desta pesquisa, pois a exposição a novos insumos promoverá a possibilidade de elaboração de novas hipóteses – condição necessária para que haja avanço no processo de aprendizagem. Todavia, acredito que essas atividades devam ser seguidas de outras de produção, ainda que controladas nesse estágio, para que o insumo percebido transforme-se em insumo internalizado e o conhecimento resultante possa ser utilizado em interações futuras.

A seguir traço as linhas gerais da segunda opção de ensino, a instrução explícita.

### 1.8.1 A instrução explícita

O modelo com a denominação acima incide no ponto B da figura número 1. Na sua configuração mais tradicional, com explicações mais explícitas e mais elaboradas, tentativas de se desenvolver o conhecimento explícito das regras gramaticais dos aprendizes, são implementadas dentro de uma perspectiva de progresso unidirecional sem, portanto, considerar o programa estabelecido pelo mecanismo interno do aluno e o seu constante processo de reestruturação.

Na sua versão mais indireta/implícita, tem-se como meta a conscientização dos aprendizes sobre os aspectos formais da língua por meio da proposição de tarefas que os conduzam a formular as regras em grupos ou pares.

Ellis (1998) apresenta um exemplo, segundo o modelo de tarefas de despertar da consciência. Essa atividade apresenta uma tentativa de auxiliar os aprendizes a descobrir quando usar “*at, in, on*” em expressões adverbiais de tempo:

#### 1- Sublinhe as expressões de tempo nesta passagem.

I made an appointment to see Mr. Bean at three o'clock on Tuesday the eleventh of February to discuss my application for a job. Unfortunately, he was involved in a car accident in the morning and rang to cancel the appointment. I made another appointment to see him at 10:00 o'clock on Friday the 21st of February....



2- Escreva as expressões de tempo no quadro abaixo.

|                      |      |    |
|----------------------|------|----|
| at                   | in   | on |
| Ex. at three o'clock | 1998 |    |

Tabela 1: Modelo de exercício de despertar da consciência

O texto prossegue, apresentando uma grande incidência de ocorrência de expressões adverbiais de tempo, por meio das quais sugere-se que os aprendizes formulem suas regras e tornem-se conscientes sobre esse aspecto da língua.

Fotos e Ellis (1991), Fotos (1993, 1994, 1999), Gil (1999), propõem um modelo de conscientização baseado na solução de problemas gramaticais por meio da interação focalizada no sentido, cujo tema de discussão entre os actantes é a própria estrutura gramatical em foco.

Os defensores desse modelo não propõem a produção imediata da estrutura para a concretização das atividades. Buscam, entretanto, despertar a consciência dos aprendizes para as características formais da língua.

Uma vez atingida essa meta, os autores propõem aulas expositivas, exercícios de produção e atividades comunicativas que contenham a estrutura alvo de tal forma que o processo de conscientização continue.

Fundamentados nos dados obtidos em seus trabalhos anteriores, Hinkel e Fotos (2002) destacam as vantagens propostas por esse modelo. A seguir, destaco dois desses aspectos que considero de fundamental importância para o contexto desta pesquisa.

1- Teoria psicolinguística, que ressalta a importância do despertar da consciência dos aprendizes para que os mesmos possam notar as estruturas em atividades focalizadas no sentido em situações subseqüentes. (Schmidt 1990);

2 – Durante o processo de discussão sobre a estrutura, ocorre a provisão de insumo compreensível e a necessidade de produção compreensível entre os participantes, fatos que favorecem o desencadear do processo de aquisição (Ellis, 1997).

Embora tenhamos que enfrentar problemas como a dificuldade encontrada pelos alunos na discussão, devido à falta de conhecimento metalingüístico necessário, e a

tendências dos grupos monolíngües de recorrerem ao uso da língua materna na resolução de tarefas em grupos, considero esse modelo bastante viável para o contexto de ensino desta pesquisa. As atividades de despertar da consciência, acompanhadas de tarefas cada vez mais comunicativas, podem conduzir os aprendizes à automatização (no sentido cognitivista) do conhecimento para que possam acessá-lo “inconscientemente” (Dekeyser, 1998).

## 1.8. Criação de texto

### 1.8.2 Prática de produção

Essas atividades visam a promover oportunidades de uso prático de uma dada estrutura. Essas tarefas de produção vão desde exercícios de manipulação de texto, exercícios de substituição ou recitar de paradigmas do audiolingualismo, nos quais o aluno pode se desempenhar, sem estar atento ao significado como, por exemplo, transformar o modelo “he bought an apple” para “he bought a house”, ou “he bought a cell phone”, ou, ainda, exercícios que exijam o processamento de significado sem, no entanto, oferecer a necessidade de comunicação de qualquer fato desconhecido pelo interlocutor, como por exemplo “Is this a pen or a pencil?” “It’s a pencil”, até a produção de tarefas mais livres de criação de linguagem, nas quais os aprendizes são conduzidos à produção de enunciados, usando a estrutura alvo classificada por Dekeyser (op. cit.) de exercícios comunicativos, por meio dos quais os alunos trocam algum tipo de informação nova com seu interlocutor, por exemplo, “What did you do this weekend” “I went fishing”, “I went to the club” etc.

Segundo Ellis (1998), ainda não é sabido se a produção prática direcionada a uma certa estrutura durante uma lição, ou mesmo durante uma série delas, leva os aprendizes a construir o tipo de conhecimento necessário para a comunicação.

Os estudos demonstram que seria prematuro, todavia, abandonar o ensino de gramática com foco na produção. Ainda não há dados suficientes, segundo Ellis (op. cit.), que evidenciem qual tipo de prática funciona melhor, prática livre ou prática controlada.

Acredito que, a priori, não haja uma alternativa que funcione melhor ou pior, pois isso dependeria das características do contexto e do estágio de desenvolvimento do aluno. Portanto, cabe ao professor a difícil tarefa de decidir quando a produção prática beneficiará os alunos. A seguir, apresento dois outros exercícios que se encaixam nessa categoria:



### A. Manipulação do texto

Preencha os espaços.

Mr. Short was born \_\_\_\_\_ 1994 \_\_\_\_\_ a Tuesday \_\_\_\_\_ may \_\_\_\_\_ two o'clock \_\_\_\_\_ the morning.

### B. Criação de texto.

Find three people who know

The year they were born

The day they were born

Ellis (1998)

Em seguida, os alunos inseriam os dados em um quadro relatando os dados obtidos, oralmente, para os outros participantes.

A prática tem demonstrado que as atividades mais controladas, geralmente servem para tornar os alunos mais sensíveis aos aspectos formais da língua, enquanto que as atividades mais livres propiciam o desenvolvimento da fluência com um certo nível de precisão.

### 1.8.3 O “feedback” negativo

O feedback negativo incide no ponto “D” na figura 1 e consiste em uma espécie de alerta ao aprendiz, quando o mesmo produz uma estrutura não padrão. Portanto, esse tipo de exercício é freqüentemente utilizado, durante o processo de interação, quando o foco das atenções está no significado. O “recast”(reformulações) é um dos movimentos corretivos mais freqüentemente usados na sala de aula de língua estrangeira, embora não seja o mais eficaz, visto que o professor simplesmente fornece a forma correta aos aprendizes, sem, contudo, propiciar-lhes a oportunidade de negociação da forma com o próprio ou com seus pares. Essa é, segundo Liz e Ranta (1997), Takashima e Ellis (1999), condição sine qua non para que os aprendizes percebam a forma e possam incorporá-la.

Long (1996, apud Long, 1998), na sua versão atual da hipótese da interação, que incorpora, também, a hipótese da produção de Swain (1985), sugere que a proposição de

tarefas interativas que forcem os aprendizes a construir enunciados que sejam precisos, coerentes e apropriados pode induzir o aprendiz a engajar-se em um tipo de processamento ascendente que é necessário para o avanço aos estágios posteriores de interlíngua.

Os exercícios, no geral, transcorrem da seguinte forma: um participante, tal como o professor ou outros alunos, reformula ou conduz o aprendiz a refazer a sua construção ou parte dela, de acordo com a norma contextual da língua alvo. Liz e Ranta (1997) apresentam alguns modelos de movimentos corretivos: *a correção explícita* – na qual o professor fornece a forma correta, geralmente, introduzida por frases tais como: “oh you mean...”, “you should say...”; *o pedido de esclarecimento* – o professor indica que uma dada fala não foi compreendida ou está imprecisa do ponto de vista formal e que uma reformulação ou repetição se faz necessária. Esse tipo de movimento corretivo é frequentemente introduzido por frases como: “sorry”, “pardon me”; *O “feedback” metalingüístico* – por meio do qual o professor utiliza linguagem técnica para se referir ao erro, exemplo “it’s past tense”, “it’s a preposition of place”; *a elucidação*, na qual o professor tenta extrair a forma correta do aluno por meio de três técnicas principais:

- O próprio professor formula estrategicamente o enunciado, pedindo, apenas, que o aprendiz o complete. Tal movimento pode ser seguido de comentários metalingüísticos como: “not that verb, It’s ...” ou a repetição do erro do aprendiz.
- O professor formula perguntas cujo fim é o de obter a forma correta. Nesse caso, frases como “how do you say x in English”?, “What’s the meaning of x in English”?, são comumente usadas. Em seguida, o professor pede que o aprendiz reformule o enunciado.
- A repetição – o professor repete o item errôneo de forma isolada ajustando a entonação de tal modo que o desvio seja destacado.

E o Recasts (reformulações) ou paráfrase, segundo Spada (1995) apud Liz and Ranta (1997) que envolve a reconstrução de parte ou todo o enunciado do aluno, exceto o desvio.

A seguir, apresento uma ilustração do tipo de interferência proposto por dois modelos de feedback negativos, que são utilizados tanto pelos defensores da hipótese da interação quanto da produção. As reformulações (recast):



A: I Born on 1944.

P: Oh, you were born in 1944.

A: Yeah, in 1944.

E os pedidos de esclarecimentos, que são configurados da seguinte forma;

Student: Cinderella change into a beautiful girl.

Teacher: Sorry?

Student: Cinderella changed into a beautiful girl.

O aprendiz, nesse caso, está tentando relatar a estória da Cinderella, e diz algo que o professor não entende. O professor pede, então, esclarecimento, conduzindo-o a reformular seu enunciado.

Os alunos, que já estão psicolinguisticamente aptos, incorporam a forma padrão durante o processo de interação com foco no significado, sem que haja muita interrupção no fluxo de comunicação. É importante ressaltar que os alunos produzem formas que se encontram no seu sistema de interlíngua ou talvez já dominem como conhecimento declarativo. Os alunos, em nível elementar não apresentam tal recurso, o que inviabiliza a aplicação pura e simples desses modelos; todavia, existe a possibilidade de se incorporar tais atividades ocasionalmente dependendo da necessidade ou ocorrência de um problema que suscite tal uso.

Ellis (1998) faz duas outras ressalvas importantes em relação à aplicabilidade desses movimentos corretivos, a saber:

1- as lições orientadas para os aspectos formais envolvem a combinação dessas quatro opções o que, de acordo com a autora, maximiza a possibilidade de sucesso da intervenção, embora possa ser problemático do ponto de vista da pesquisa.

2- esses modelos constituem-se em macro opções que podem ser subdivididas em micro, dependendo do objetivo pedagógico do professor, por exemplo, o professor pode

querer controlar a produção dos aprendizes, quando perceber essa necessidade ou promover oportunidades de produção relativamente livres, usando uma dada estrutura.

Um outro aspecto digno de ser salientado é a distinção feita por Liz e Ranta (op. cit.) entre negociação para ajustes conversacionais, que ocorre no contexto real de uso da língua, quando há incompreensão entre dois interlocutores, e a negociação com função didática, como geralmente acontece nos contextos formais de ensino, que é denominada pelas autoras de “negociação da forma”.

O fornecimento do feedback corretivo, especialmente no contexto de ensino de língua inglesa como LE, estimula apenas a auto-correção, a construção de um discurso mais acurado ou preciso e raramente envolve um problema real de incompreensão entre os falantes.

Portanto, o professor deverá estar atento às ações de sala de aula para que possa oferecer oportunidades de aprendizagem, tendo sempre em mente, na proposição de tarefas, o grau de desenvolvimento interlingual dos participantes.

Os desvios mapeados por meio do teste de proficiência aplicado neste trabalho revelam que, embora os alunos cometam os mesmos tipos de desvios estruturais, eles se encontram em estágios diferentes de interlíngua. Dessa forma, considere-se que haveria a necessidade de uma abordagem mais eclética, em termos de proposição de tarefas com foco na forma, durante o período de tratamento, a fim de que todos os alunos recebessem instrução adequada ao seu nível de desenvolvimento. Apoiado pelos resultados do teste de proficiência, que parece sugerir uma quadro bastante heterogêneo em termos de estágio de desenvolvimento, utilizei quatro modelos, durante o período de tratamento dos desvios propostos, objetivando, assim, maximizar as possibilidades de aprendizagem. Gostaria de ressaltar, entretanto, que o contato com os alunos, durante o processo de desenvolvimento do trabalho, pode sugerir outros encaminhamentos pedagógicos como, por exemplo, a opção por apenas um modelo dessas tarefas ou a combinação de duas.



## 1.9 Crenças

Durante o processo de aculturação, pelo qual passam todos os seres humanos, existe um conjunto de imperativos sociais que organiza toda a vida dos indivíduos, da comunidade, determinando os costumes, como são transmitidos de geração a geração, o funcionamento das instituições sociais, família, escola, forma de trabalho, formas de poder que pressupõe a incorporação e naturalização de valores pelos grupos no contexto ao qual estão inseridos (Chauí, 2000).

A esse conjunto de práticas histórico-sociais, que distingue os seres humanos de outros elementos da natureza, denominamos de cultura, na sua acepção antropológica.

Segundo a autora citada, a cultura é uma invenção de ordem simbólica e que nela e por ela os humanos atribuem à “realidade” significados novos, por meio dos quais são capazes de se relacionar.

A interpretação dessa realidade através do simbólico permite aos indivíduos recortes particulares, uma representação individual do meio ambiente e a construção de um conjunto de pressupostos, valores, atitudes e intenções por meio das quais os indivíduos pautam suas ações, criando, assim, as suas crenças, que vão sendo remodeladas de acordo com as novas interpretações de suas experiências.

Pajares (1992) apresenta três componentes responsáveis pela formação das crenças: a aculturação, educação e a escolaridade. A aculturação envolve a aprendizagem incidental, processo pelo qual o indivíduo passa ao longo de sua vida e que inclui a assimilação, decorrente da observação individual, de todos os elementos presentes na cultura do seu meio. A educação ou criação familiar que trata do aprendizado dirigido ou propositado, formal ou informal, que tem por finalidade a adequação do comportamento às normas culturais e a escolaridade, que é aprendizagem que ocorre fora do lar no macrocontexto.

As crenças, conjunto de conhecimentos implícitos e intuitivos, baseados nas informações transmitidas e nas interpretações individuais que as pessoas fazem de suas experiências, emergem a partir desse emaranhado de situações descritas acima.

Existe, atualmente, um consenso, principalmente entre os pesquisadores que adotam uma perspectiva êmica na esfera da educação, de que essas crenças subjazem à percepção e à forma de julgamento dos actantes em uma sala de aula e que a compreensão dessas pode melhorar o relacionamento ou reduzir as resistências entre os participantes de um dado



contexto de ensino e, conseqüentemente, criar as condições mais propícias ao desenvolvimento de um aprendizado melhor.

Segundo Barcelos (2001), o interesse pelo estudo das crenças sobre ensino aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada surgiu em meados dos anos 80.

No entanto, alguns autores, entre os quais Pajares (1992) e Nespor (1987), apontam para a dificuldade de definição desse construto devido ao emaranhado de conceitos nos quais ele está envolto. Pajares (op. cit), argumenta que parte da confusão ocorre devido à falta de delimitação entre conceitos próximos como crenças e conhecimentos. Alguns autores discutem a questão.

Nespor (op. cit) faz uma distinção entre conhecimento e crenças. Para ele conhecimento é um conjunto de informações semanticamente armazenado aberto ao exame crítico e racional; enquanto as crenças residem na memória episódica com elementos extraídos das experiências ou oriundas do processo de transmissão de aspectos culturais, como, por exemplo, o folclore, que são utilizados para a compreensão de conhecimentos subseqüentes. O autor aponta ainda para o caráter afetivo e avaliativo marcantes das crenças em comparação com o conhecimento.

Pajares (op. cit) entretanto, alerta-nos para os aspectos avaliativos e afetivos do conhecimento e aponta para a falácia de considerá-lo como uma verdade puramente objetiva ou absoluta.

Barcelos (2000) aponta para o status científico-social dos elementos. O conhecimento, segundo a autora, carrega consigo a garantia epistemológica, enquanto as crenças não. A autora assevera que conhecimento e as crenças estão interrelacionados. As crenças são paradoxais e parte do paradoxo é sua relação com o conhecimento. As crenças, reforça Barcelos, podem representar obstáculos para uma análise reflexiva, mas são desencadeadoras da reflexão.

Woods (1996) sugere uma ligação heurística entre os termos crença e conhecimento e propõe um construto mais inclusivo, "Bak", que significa crenças, pressupostos e conhecimentos. O termo sugere a estrutura interrelacionada dos três construtos.

Compartilho da opinião dos autores Barcelos e Woods. Na verdade, acredito que as crenças representam uma forma de conhecimento individual que vai sendo construído, processualmente, à medida que o indivíduo concebe a sua própria interpretação de sua





vivência, ao longo da sua aculturação, escolarização, ou durante o seu processo de formação continuada.

A seguir, apresento algumas definições de crenças. Barcelos (1995:40) define crenças da seguinte maneira:

Conhecimento intuitivo, implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos e pressupostos culturais e idéias de como os Aprendizes aprendem as línguas. Esse conhecimento é compatível com sua idade, nível sócio-econômico, e baseado na experiência educacional anterior, Leitura prévia e contatos com pessoas influentes.

A autora destaca a maneira subconsciente e sociocultural pela qual as crenças são construídas, o seu aspecto contextual, a sua perspectiva individual e a influência que, por exemplo, os professores que são vistos, geralmente, como especialistas pelos aprendizes, podem exercer sobre os últimos, em relação a sua concepção de linguagem e ao como aprender melhor durante sua escolarização. As definições abaixo se assemelham com a da autora citada acima.

O conjunto de hábitos sobre ensino aprendizagem de língua é definido por Almeida Filho (1993) como “cultura de aprender línguas”. Este é o termo utilizado pelo autor para se referir às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como normais pelo aluno. Essas maneiras, segundo o autor, são típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos, e são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita

Segundo Horwitz (1985), as crenças são um conjunto de idéias pré-concebidas sobre aprendizagem de línguas que podem funcionar com um aspecto de inibição a recepção de novas informações.

A autora assim aponta para a influência que as crenças podem exercer nas ações dos participantes no contexto educacional.

Em seus estudos posteriores, Horwitz (1987, 1988) apresenta um relato descritivo das crenças de alunos ingressantes em uma universidade objetivando promover a conscientização dos professores sobre a variedade de crenças e preconceitos em relação à aprendizagem de línguas.

Felix (1998:26) define o construto como:



Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressupostos e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.

Para este trabalho, a definição a definição em que baseio se assemelha bastante a dos autores citados acima. A meu ver as crenças são: um conjunto de pressupostos e opiniões consagradas socialmente e contextualizadas, que são incorporadas intuitivamente pelos professores/aprendizes, durante o processo de aculturação e escolarização, sobre a melhor maneira de aprender línguas estrangeiras.

A manifestação das crenças pode ser percebida, quando observamos as brincadeiras pueris das crianças, ao realizarem a interpretação do seu professor ideal. Elas alinham as bonecas em fila e toma a frente da sala, falando, admoestando seus aprendizes para prestarem atenção. Portanto, em uma idade tenra, a criança já traz consigo suas crenças, sobre como deve ser a escola, a educação, de acordo com a experiência de aprendizagem que tiveram.

Segundo Richards e Lockards (1994), quando os aprendizes e os professores encontram-se pela primeira vez, eles trazem consigo diferentes expectativas no que diz respeito não somente ao processo de aprendizagem em geral, mas também sobre o que será aprendido e sobre o como será aprendido.

As versões de verdade que trazem consigo sobre os mesmos fatos sociais podem ser diferentes, dependendo do processo de socialização pelo qual passou cada um. Dessa forma, quando discutimos crenças, estamos falando da história de vida das pessoas, da sua identidade, e das maneiras de ver o mundo, que são sustentadas e legitimamente aceitas e, até, naturalizadas na sociedade. Quando o professor propõe qualquer mudança de percurso, na sala de aula, está propondo que outras pessoas, com histórias diferentes das suas, aceitem uma dada proposição e que, de certa forma, negue algum aspecto de sua existência que foi sendo construído, ao longo de suas relações sociais tanto no nível micro (família), quanto no macro (sociedade). Esse tipo de posicionamento não se coaduna com as abordagens que vêem no aprendiz um importante colaborador para as ações de sala de aula. Muitos professores, inconscientes desses aspectos dentro do processo de ensino aprendizagem de línguas, ou que abusam do poder que lhes é conferido, socialmente, como educadores, acabam criando uma situação de conflito com os alunos que pode ser prejudicial à aprendizagem.



Segundo Almeida Filho (1993), a importância de se saber as crenças mútuas deve-se ao fato de que pode haver incompatibilização entre a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor. O conhecimento da cultura de aprender dos alunos possibilita, ao contrário, um trabalho mais consciente, visando ao sucesso da aprendizagem

O professor deve estar ciente sobre essas questões, que são de natureza implícita, especialmente, quando o objetivo é o de propor alterações nas ações de sala de aula.

Neste trabalho, busquei identificar o conjunto de crenças sobre ensino-aprendizagem de gramática dos participantes de um curso noturno de uma faculdade particular, e partir delas, oferecer subsídios que pudessem expandir o espectro de opções de todos para uma reflexão e, eventualmente, uma modificação das crenças.

Compartilho da opinião de autores como Rokeach (1968), e Woods (1996), Horwitz (1987) que apontam para a dificuldade de mudança de algumas das crenças. No entanto, tal como Nespor (1987), creio que os aprendizes, confrontados com outras experiências de aprendizagem, poderão reavaliar suas crenças em longo prazo, o que acredito poderá, gradualmente, refletir de alguma forma em sua visão, durante o processo de reformulação constante pelo qual passa o conjunto de pressupostos sobre a melhor forma de se ensinar e aprender línguas estrangeiras dos participantes.

Na próxima seção, discorro sobre as diferentes perspectivas de avaliação no contexto de ensino aprendizagem de LE.

### **1.10 Avaliação no contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira**

Início esta parte do trabalho tecendo considerações gerais sobre avaliação em seu sentido mais amplo. Em seguida discorro sobre avaliação no contexto de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. No final adoto um posicionamento para esta pesquisa.

As formas de avaliação em suas múltiplas realizações, inclusive, no contexto educacional, estão sempre, de alguma forma, comprometidas com uma dada perspectiva político-social de construção de sociedade e, conseqüentemente, de conhecimento.

Adotando-se uma perspectiva ampla, podemos distinguir duas concepções de sociedade que se refletem na cultura de avaliar. Uma delas insere-se na visão positivista a respeito de avaliação, considerando-a como um julgamento de valor, com base em padrões





tradicionalmente pré-estabelecidos. Essa epistemologia define o sistema educacional como perseguidor de verdades absolutas, com uma visão voltada para o produto da avaliação que é auferido por meio de critérios quantitativos o que facilita a comparação do desempenho dos diferentes atores, conforme Romão (2001). Trata-se de um modelo classificatório rotulado como aquele que classifica, enquadra, estratifica os aprendizes. É a avaliação pela avaliação.

Por outro lado, se enxergarmos a vida enquanto processo, partiremos para uma teoria dialética do conhecimento, implicando, dessa maneira numa concepção educacional preocupada com a criação e transformação do quadro social (Luckesi, 1994).

Nos estudos propostos por Luckesi (op. cit.), podemos observar um terceiro modelo que integra essas duas concepções. Segundo ele, devemos primeiro partir de uma realidade concreta para organizarmos uma reflexão sobre a mesma. Em seguida, intervir, nessa realidade, do modo mais consistente, visando à mudança dos processos em benefício da maioria dos envolvidos. De acordo com o autor, a avaliação, sob essa perspectiva, apresenta três estágios com as seguintes funções: prognóstica, diagnóstica e classificatória. A função prognóstica através da qual detectamos as dificuldades e estabelecemos os objetivos conjuntos, considerando-se as necessidades e as possibilidades aparentes de um dado grupo. Essa função apresenta-se de forma recorrente, a cada momento, ao longo do processo, e tem um caráter diagnóstico. Nesse segundo estágio, busca-se verificar se todos estão acompanhando o curso ou até que ponto houve evolução, em relação ao momento de aferição anterior, a fim de propor possíveis redirecionamentos do grupo. No final do curso, se quisermos verificar a assimilação do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades propostas pelos actantes, com vistas à expedição comprobatória de nível alcançado, então, a avaliação tem uma função classificatória.

Como se pode verificar, a proposta de Luckesi busca uma integração entre as concepções de avaliação no contexto educacional, que se deseja estar sempre orientado para os seus objetivos. As discussões sobre avaliação adquirirão outros contornos. Ressalta-se que o critério, atualmente, é se o instrumento é válido – está de acordo com os objetivos traçados e confiável – ou seja, se é consistente, não importando as discussões dicotômicas conceituais.

Com respeito à avaliação em LE as diferenças no formato de avaliação do desempenho não são apenas incidentais. Na verdade, somente refletem uma dada concepção implícita ou explícita de linguagem.



Segundo MacNamara (2000), a determinação do construto de um teste implica determinar o que se tem como concepção de conhecimento de linguagem e como ocorre o desempenho lingüístico.

Nos anos 70, os testes de desempenho, influenciados pelo modelo estruturalista, verificavam apenas o conhecimento descontextualizado. Os testes versavam apenas sobre tópicos gramaticais em um contexto isolado – sentença ou período. Esse modelo de estruturalismo psicométrico focaliza, exclusivamente, o conhecimento do sistema da língua, o produto, que era de algum modo quantificado. É o teste tradicional, “de linguagem de papel e lápis”.

Nesses testes, verifica-se apenas a concentração no produto da aprendizagem sob uma perspectiva classificatória de erros e acertos, que serviu, inclusive, como instrumento de exclusão da escola, segundo Scaramucci (1999/2000).

Uma outra questão levantada pela autora é a referente a ausência de critérios claros, justos e objetivos e pré-estabelecidos, transformando o processo avaliativo, muitas vezes, em uma prática subjetiva, impressionística, injusta e, portando, desprovida de confiabilidade e validade.

Segundo Bachmam (2000), as pesquisas sobre teste de linguagem foram dominadas, principalmente, pela idéia de que a proficiência lingüística consistia apenas de um traço único de uma metodologia de pesquisa quantitativa e estática que estava de acordo com a visão de linguagem da época, influenciada pelo modelo estruturalista acoplado às idéias behavioristas e também às próprias idéias chomskianas.

Já nos anos 80, após as inovações paradigmáticas defendidas por Hymes (1972) sobre a ampliação da noção do que seja conhecimento da língua, entendido como mais que conhecer o conjunto de suas regras gramaticais e com a inclusão do componente sociolingüístico, amplia-se, assim, o conceito estático de competência de Chomsky. Além disso, observamos a contribuição de outros autores como Widdowson (1978) e Canale e Swain (1980) e Canale (1983), que propõem modelos de competência comunicativa que pudessem ser aplicados pedagogicamente, dando origem aos testes comunicativos.

Segundo Bachmam (2000), nos anos 80, há um debate intensivo entre os “testers”, formuladores de testes, sobre a natureza dos testes comunicativos ou autênticos que considere o processo de aprendizagem.



A partir dessas reflexões, que foram motivadas pelo papel cada vez mais integrativo e instrumental exercido pelas línguas estrangeiras, ocorre a emergência de outros modelos de avaliação. Segundo McNamara (2000), o modelo tradicional de testes de lápis e papel é considerado inadequado quando se objetiva avaliar a proficiência oral dos aprendizes.

A avaliação, sob esse foco, exige o mapeamento do desempenho real dos participantes em uma dada situação de uso concreto da língua, ao invés de uma demonstração abstrata de conhecimento por meio dos testes tradicionais (Mcnamara, 1996).

Existem basicamente duas abordagens de avaliação do desempenho que cumprem esse papel: o teste diagnóstico e o de proficiência. O primeiro está associado avaliação do processo de construção do conhecimento, enquanto o último, normalmente avalia uma situação de uso futuro da língua sem necessariamente fazer menção ao processo anterior.

Há, todavia, a questão das inconsistências ou discrepâncias entre o desempenho do aluno em uma dada situação de teste e uma outra e afeta a confiabilidade dos resultados. Existem dois conceitos que são atualmente utilizados como parâmetros para a avaliação de um instrumento: a confiabilidade e sua validade. a confiabilidade, que trata da objetividade e consistência dos resultados de um teste, pode ser afetada por fatores inerentes ao próprio teste, fatores situacionais e fatores individuais. A validade trata da pertinência do teste em relação aos objetivos pré-estabelecidos.

Nos anos 90, Bachmam (*op.cit.*) relata que as discussões se aprofundaram ainda mais e, atualmente, busca-se desenvolver maneiras para se utilizar tanto os testes quantitativos quanto os qualitativos de um modo mais complementar. Há também a preocupação com questões de cunho ético e a profissionalização da área.

O que se pode afirmar é que há um esforço para o melhor entendimento das motivações/implicações educacionais, sociais e políticas do ato de avaliar em uma prática mais democrática que inclui a visão de todos os participantes do ato nas decisões e não apenas as decisões dos professores ou das instituições, muitas vezes, comprometidas com um dado modelo social que não leva a uma discussão mais profunda no sentido de promover a cidadania plena.

Segundo Scaramucci (1999/2000), o aprendiz, ao invés de ter um papel apenas passivo no processo, é visto como um participante desse processo, devendo estar envolvido, desde a elaboração do planejamento da avaliação, sua implementação e, inclusive, na formulação de critérios gerais.



Conforme ficou explicitamente colocado pelos autores, os alunos passaram a ser o foco central de todo o processo. O que os educadores desses modelos visam a promover é uma prática de participação nos processos decisórios, a partir da escola, para que possa refletir de alguma maneira no meio social, resultando em uma democratização das relações nas diferentes comunidades e a conseqüente discussão mais politizada do modelo político.

Objetivando incluir todos os aprendizes no processo e visando garantir a confiabilidade e validade do processo avaliativo mais ecológico, tem-se buscado a utilização de mais de um instrumento de avaliação além das provas e testes, levando-se em conta os objetivos pré-estabelecidos por todos os actantes do processo

Conforme assevera Scaramucci (1999/2000), hoje em dia fala-se em avaliação contínua do processo, sob uma visão formativa, por meio de um processo dinâmico interativo e negociável que vai além das provas e testes comumente utilizados como instrumento.

O ato avaliativo, portanto, é visto como uma oportunidade de se praticar, em conjunto com os alunos, uma ação democrática que poderá ser o elemento propulsor, a formação ativa e crítica do aprendiz e, caracterizando, como assevera Scaramucci (*op.cit*), um momento educativo por excelência.

Neste trabalho, procurei utilizar um conjunto de instrumentos para aferir o conjunto de dados arrolados no capítulo subsequente. Em relação à avaliação do aspecto lingüístico em si, empreguei dois testes de proficiência, ambos utilizados para fins diagnósticos. Ao longo do processo, desenvolvi atividades principalmente orais que visaram a mapear o desenvolvimento dos alunos, durante o período de observação. A seguir, descrevo brevemente a seqüência de ações implementadas no âmbito deste trabalho.

Na primeira etapa, após um período de pesquisa sobre os instrumentos de avaliação da oralidade existentes, optei pela aplicação de um teste de proficiência “KET” da Universidade de Cambridge, com objetivos diagnósticos, visando coletar informações tendo em vista a tomada de decisões que pudessem conduzir os aprendizes a estágios superiores no seu processo de aprendizagem. Na escolha, levei em consideração as características das tarefas propostas pelo referido instrumento e concluí que as mesmas assemelhavam muito com o tipo de atividades apresentadas em sala de aula, no contexto desta pesquisa. Saliento, entretanto, que as atividades não tinham como meta a preparação específica para o teste. As decisões tomadas posteriormente basearam-se nos resultados apresentados pelo teste bem como em minhas observações impressionísticas.

Durante o processo escolha das tarefas, adotei uma perspectiva dialógica, levando em conta as opiniões, crenças e história de aprendizagem dos actantes. Posteriormente, durante o tratamento dos desvios, procurei reforçar a consistência das minhas observações por meio de uma coleta de dados de cunho longitudinal. No final, apliquei o teste de proficiência apenas para reforçar o que já houvera, de certa forma, auferido por meio da avaliação de todo o processo.

A seguir, apresento o capítulo de metodologia, no qual, entre outras coisas, apresento uma descrição dos dois testes de proficiência, além de outros aspectos dessa alçada.

CAPÍTULO 2  
METODOLOGIA





Este capítulo divide-se, fundamentalmente, em três partes: Na primeira, apresento uma breve discussão sobre as características dos dois métodos de pesquisa mais conhecidos: o quantitativo e o qualitativo. A seguir, justifico a opção por uma das vertentes da pesquisa qualitativa: a pesquisa-ação. A decisão pela pesquisa-ação aconteceu devido à natureza do problema investigado neste estudo: uma questão que emerge dentro do meu próprio contexto de pesquisa, bem como as características dos participantes envolvidos – futuros professores de língua inglesa. Esse tipo de pesquisa propicia uma compreensão, uma avaliação de meu próprio trabalho oferecendo subsídios para que possa transformá-lo por meio da proposição de novas alternativas, dentro de processo dinâmico e constante, embora deva ressaltar que o foco central deste estudo seja a modificação do perfil dos alunos. Creio que essas questões estejam interligadas. Na segunda parte descrevo minuciosamente não só o contexto desta pesquisa como seus participantes. Na terceira apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados e as motivações que me levaram a fazer tal escolha.

## 2.1. Paradigma da Pesquisa

## CAPÍTULO 2

## METODOLOGIA

Conforme mencionado no início desta dissertação, esta pesquisa visa buscar alternativas, na literatura, que promovam um aceleramento do processo de aquisição de um dos componentes do construto competência comunicativa – a competência gramatical, a partir da história de aprendizagem dos participantes, portanto dentro de uma visão única, mas que, ao mesmo tempo, propõe uma intervenção nesse processo, fundamentada em tais informações.

Na literatura encontramos dois paradigmas de pesquisa que, tradicionalmente, são vistos como compartimentos estanques: o quantitativo e o qualitativo.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), o estudo puramente quantitativo é visto por seus defensores como um experimento verdadeiro cujo objetivo é o de gerar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e procedimentos de análise estatísticas. A força dessa abordagem, segundo eles, jaz na sua clareza e na objetividade dos procedimentos adotados, embora saibamos que a pesquisa qualitativa também apresenta uma metodologia.

O procedimento quantitativo, na sua acepção mais ortodoxa, traz consigo uma visão de mundo positivista, orientada para o produto de seus estudos, e relacionada às ciências

Este capítulo divide-se, fundamentalmente, em três partes: Na primeira, apresento uma breve discussão sobre as características dos dois métodos de pesquisa mais conhecidos: o quantitativo e o qualitativo. A seguir, justifico a opção por uma das vertentes da pesquisa qualitativa: a pesquisa-ação. A decisão pela pesquisa-ação aconteceu devido à natureza do problema investigado neste estudo; uma questão que emerge dentro do meu próprio contexto de pesquisa bem como as características dos participantes envolvidos – futuros professores de língua inglesa. Esse tipo de pesquisa propicia uma compreensão, uma avaliação de meu próprio trabalho oferecendo subsídios para que possa transformá-lo por meio da proposição de novas alternativas, dentro de processo dinâmico e constante, embora deva ressaltar que o foco central deste estudo seja a modificação do perfil dos alunos. Creio que essas questões estejam interligadas. Na segunda parte descrevo minuciosamente não só o contexto desta pesquisa como seus participantes. Na terceira apresento os instrumentos de coletas de dados utilizados e as motivações que me levaram a fazer tal escolha.

## 2.1 Paradigma da Pesquisa

Conforme mencionado no início desta dissertação, este trabalho visa a buscar alternativas, na literatura, que promovam um aceleração do processo de aquisição de um dos componentes do construto competência comunicativa – a competência gramatical, a partir da história de aprendizagem dos participantes, portanto dentro de uma visão êmica, mas que, ao mesmo tempo, propõe uma intervenção nesse processo, fundamentada em tais informações.

Na literatura encontramos dois paradigmas de pesquisa que, tradicionalmente, são vistos como compartimentos estanques: o quantitativo e o qualitativo.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), o estudo puramente quantitativo é visto por seus defensores como um experimento verdadeiro, cujo objetivo é o de gerar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e procedimentos de análises estatísticas. A força dessa abordagem, segundoss eles, jaz na sua clareza e padrão dos procedimentos adotados, embora saibamos que a pesquisa qualitativa também apresente rigor metodológico.

O procedimento quantitativo, na sua acepção mais ortodoxa, traz consigo uma visão de mundo positivista, orientada para o produto de seus estudos, e relacionada às ciências





naturais.

Do ponto de vista do cientista social, o modelo acima é visto como excessivamente mecânico, ético e desconsidera o modo pelo qual as situações, experiências e comportamentos constroem a realidade que é inerentemente subjetiva. (Burns, 1999).

O objetivo das pesquisas de cunho qualitativo é o de oferecer uma descrição, interpretação e esclarecimento sobre um dado contexto social a partir do ponto de vista dos seus participantes. Dessa forma, as pesquisas nessa linha fundamentam-se nos dados coletados pelos pesquisadores, de tal forma que o comportamento humano em um dado contexto faça sentido. Diferentemente das pesquisas quantitativas, os estudos nessa linha não seguem um conjunto de procedimentos preestabelecidos de pesquisa. São as relações contextuais entre os participantes que vão aguçar os aspectos metodológicos.

Essa noção de paradigma como um conjunto de traços fixos tem sido substituída por uma perspectiva mais integrada desses dois construtos. Dessa forma, é o objeto de investigação e os objetivos que se buscam atingir que determinam quais aspectos do contínuo quantitativo/qualitativo devem ser utilizados, segundo Larsen-Freeman e Long, 1991, Gattolin, 1998 e Burns, 1999.

A partir do início do século XX têm-se discutido formas de investigação sobre a sala de aula, que proporcionem aos participantes um envolvimento ativo na compreensão e na transformação do objeto a ser investigado. Este trabalho pode ser inserido em uma dessas linhas da pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é vista, muitas vezes, apenas como uma alternativa para o aperfeiçoamento de uma prática reflexiva, e para o desenvolvimento e crescimento profissional do professor. Este trabalho pode inscrever-se nessa categoria, pois os seus resultados levaram o profissional envolvido na investigação a uma profunda reflexão sobre sua prática, embora esse não tenha sido o escopo principal da pesquisa.

Além dessa perspectiva, André (2000) relata que na pesquisa-ação busca-se investigar as relações sociais, *conseguir mudanças de atitudes e comportamento dos indivíduos* (grifo meu). Seus traços essenciais, segundo o autor, são: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la.

Esta pesquisa pretende seguir exatamente essa linha, utilizando diversos instrumentos de investigação, buscando a intersubjetividade através da triangulação dos

dados, com dados, inclusive quantitativos, fortalecendo, dessa forma, a validade desse tipo de investigação.

No entanto, o foco central desta pesquisa é a intervenção calcada na forma de aprendizagem dos alunos. Os dados revelaram que os alunos tiveram contato com uma prática de ensino de gramática mais tradicional, contra a qual têm restrições.

Embora a palavra intervenção esteja ligada tradicionalmente às pesquisas positivistas, procuramos desenvolver uma prática que se aproximasse das crenças expressas dos alunos. Para isso utilizamos um conjunto de instrumentos de coleta de dados que serão descritos neste capítulo do trabalho.

## 2.2 Participantes da pesquisa

### 2.2.1 Os alunos

Os participantes desta pesquisa foram alunos do segundo ano de um curso de Letras que oferece licenciatura nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. A carga horária da língua estrangeira é de duas aulas semanais, de 50 minutos cada, em salas que iniciam, em média, com 70 alunos, diminuindo para aproximadamente 55 a 60 já no segundo ano. A idade dos participantes, predominantemente do sexo feminino, varia entre 19 e 35 anos, sendo dezoito de 19 anos, doze de 20 anos, seis de 21 anos, três de 28 anos, um de 32 anos, dois de 34 anos e dois de 35 anos. Dos 44 alunos, 42 afirmam ter tido experiências com a língua inglesa antes de ingressarem na faculdade; 15 fazem cursos particulares em escolas de idiomas da cidade. Desses 15, oito afirmam estar no nível básico, tendo iniciado o curso de língua inglesa nessas escolas devido às dificuldades que enfrentavam no curso de Letras; quatro dos 15 afirmam estar no nível intermediário e três no avançado. Os outros 29, dos 44 que responderam ao questionário, estudaram inglês na escola pública. Nenhum dos 56 alunos dessa turma tem experiência de imersão no exterior.

A seguir apresento uma tabela ilustrativa sobre os números descritos acima, para uma melhor visualização dos dados:



**Tabela 2: Quadro etário, experiências e nível de proficiência dos alunos**

| <b>Faixa etária:<br/>19 -35 anos</b> | <b>Total dos<br/>participantes: 44</b> | <b>Experiência<br/><br/>Prévia de<br/>aprendizagem de<br/>língua inglesa</b> | <b>Nível de<br/>proficiência</b> |
|--------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| 19 anos                              | 18 alunos                              | Nenhuma :<br><br>2 alunos                                                    | Iniciantes<br><br>29             |
| 20 anos                              | 12 alunos                              | Alguma:<br><br>42 alunos                                                     | Básico<br><br>8                  |
| 21 anos                              | 6 alunos                               | Escola de<br><br>Línguas 15                                                  | Intermediário<br><br>4           |
| 28 anos                              | 3 alunos                               | Escola pública<br><br>29                                                     | Avançado<br><br>3                |
| 32 anos                              | 1 aluno                                |                                                                              |                                  |
| 34 anos                              | 2 alunos                               |                                                                              |                                  |
| 35 anos                              | 2 alunos                               |                                                                              |                                  |

### 2.2.2 Professor

O professor participante nesta investigação cursou em escola pública o ensino fundamental e médio. Frequentou o ensino fundamental no período diurno até a sexta série e, posteriormente, estudou sempre em períodos noturnos. Sua experiência em relação à aprendizagem de língua inglesa não foi muito proveitosa nesses contextos de ensino. As únicas experiências que tem na memória desse período são o verbo “to be” e “to have” e do “good morning” da professora a cada semana. O conhecimento da língua inglesa do professor foi desenvolvido em um curso de línguas de cunho audiolingual, em algumas experiências de imersão no exterior e no contato com falantes nativos que residem ou que visitam a cidade onde reside. No curso de graduação, teve somente experiência com o método gramática-tradução, que era utilizado pelo professor. No período em que cursou a faculdade, de 1987 a

1990, ainda não havia o curso de formação de professores de língua estrangeira. Portanto, esse professor não teve qualquer contato com as teorias de ensino/ aprendizagem de línguas na faculdade e o curso tampouco lhe propiciou qualquer avanço no nível de competência lingüístico-comunicativa. Até o seu primeiro contato com uma universidade pública, por volta de 1998, ensinar inglês, segundo sua crença, era aplicar o método audiolingual, embora tivesse ouvido falar sobre um tal método comunicativo em um curso de especialização em língua e literatura inglesa na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná, por volta de 1993. Anos depois, o professor fez uma outra especialização em Análise do Discurso na faculdade onde fez a graduação. Sua primeira experiência com o ensino de língua inglesa foi quando estava iniciando o estágio dito intermediário-avançado do curso de idiomas em que estudava, “livro seis de um total de 13”. Curiosamente, dava aulas para os livros três e cinco do curso, antes ainda de ter iniciado o curso de graduação. Após concluir o curso de Letras na faculdade, o professor foi aprovado em quatro concursos ao longo de sua história. Dois na escola pública estadual, um na Escola Técnica Paula Souza e um na faculdade, que é uma autarquia municipal, em 1995, quando acabara de chegar de um curso na Inglaterra. Na faculdade, começou suas atividades docentes no curso de computação até por volta do ano de 2000, quando assumiu as aulas de Língua Inglesa do curso de Letras, depois de um período de terceirização das mesmas. Atualmente, após o ingresso em um curso de mestrado de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo e um contato mais próximo com a Lingüística Aplicada, o professor vem tentando mudar sua prática de sala de aula. Portanto, o professor encontra-se num momento de crise de identidade, previsto em Vieira Abrahão (1996), ao mesmo tempo em que tenta implementar uma pesquisa em seu contexto profissional.

### 2.3 Contexto da Pesquisa

O curso de Letras, cenário desta investigação, é uma autarquia municipal de gestão financeira independente, de uma cidade de porte médio, no interior do estado de São Paulo, há aproximadamente 35 anos. O curso visa a habilitar professores de língua portuguesa e de língua inglesa. Em 2001, criou-se a habilitação em espanhol, podendo o aluno fazer opção pela língua estrangeira que desejar. Ressalta-se que, antes, havia duas aulas de língua





espanhola na grade, porém sem oferecer essa habilitação.

A cada ano a faculdade oferece 60 vagas para o ingresso no curso. As turmas, geralmente, iniciam-se com 70 alunos (no primeiro ano) e terminam com cerca de 40 alunos (no quarto ano). Vários alunos deixam o curso por razões de ordem financeira, outros porque não se adaptam ao curso de Letras.

Até 2001, a disciplina Língua Inglesa contava com duas aulas semanais de 50 minutos, sendo que a última aula durava por volta de 30 minutos, uma vez que os alunos saem para tomar os ônibus em direção às suas respectivas cidades de origem. Essas aulas são administradas com todo o grupo, em uma sala projetada para acomodar estritamente os alunos e suas carteiras, não disponibilizando espaços para possíveis deslocamentos. Os estudantes vão sendo transferidos para salas menores à medida que o grupo diminui, devido à questão de espaço físico limitado no prédio da instituição.

A faculdade ainda não conta com um laboratório de línguas, e o acervo de materiais didático e teórico em língua estrangeira, ou as fontes onde obtê-los, são limitados. O campus universitário encontra-se em fase de construção, não tendo sido concluído ainda por falta de verba pública.

O professor de inglês conta, portanto, com um gravador, um aparelho de televisão e um vídeo, cujas potências são insuficientes, dados o número de alunos e o tamanho da sala de aula. Os alunos do fundo e dos extremos da classe alegam não conseguir ouvir o professor e o som dos aparelhos nos exercícios de compreensão oral.

Os professores e a própria faculdade têm investido no aperfeiçoamento do corpo docente, o que é praticamente uma imposição do MEC, em função do exame de avaliação de cursos universitários. A faculdade, atualmente, contrata apenas professores com titulação (mestres ou doutores). Todos os coordenadores são doutores, geralmente docentes aposentados de universidades públicas, ressaltando-se que a maioria dos professores do curso de Letras está buscando obter titulação. Os professores mais antigos gozam de estabilidade no serviço público, tendo ingressado quando a titulação não era ainda um requisito.

Os alunos se caracterizam por serem oriundos das classes sociais menos favorecidas. A grande maioria estudou inglês somente na escola pública, alguns vieram de cursos supletivos e outros de cursos técnicos, onde não tiveram qualquer contato com a língua inglesa. Dos alunos ingressantes em 2002, apenas cinco dos oitenta e cinco tiveram acesso a um curso de língua inglesa em uma escola de idiomas, e nenhum dos alunos havia viajado



para o exterior. Todos vieram de famílias que não tiveram qualquer contato com o inglês no Brasil ou no exterior. Alegam terem tido experiências traumáticas em suas relações com o aprendizado de língua estrangeira e são unânimes em afirmar que o professor de escola pública não ensina nada, sem obviamente fazerem uma avaliação sobre a política de ensino de língua no Brasil, nem sobre a deficiência dos cursos de formação de professores. Essa é a crença geral desses alunos. Eles têm muito pouco conhecimento sobre os aspectos culturais dos países que falam inglês como primeira língua, incorrendo, inclusive, em alguns enganos geográficos, como a não distinção entre Estados Unidos e Inglaterra.

Saliento que os dados aqui apresentados são produto das minhas observações enquanto professor do grupo e de minhas conversas informais com os alunos.

O primeiro ano de Letras sempre inicia no nível elementar de inglês. O material era copiado de diversos livros didáticos até o ano de 2001, principalmente, da série *New Interchange*, assim como de outros materiais de fontes “autênticas”, tais como revistas, filmes, entrevistas gravadas em áudio, jornais etc. No ano de 2002, o material *New Headway* foi sendo introduzido como livro didático, no primeiro ano.

Esses alunos trazem consigo, entretanto, a crença de que em uma faculdade, e com professores supostamente melhores, irão finalmente aprender o idioma, sem, contudo, terem que realizar um esforço para isso. As tarefas extra-classe que são propostas, por exemplo, eles geralmente não as fazem, sob a alegação de trabalhar o dia inteiro, e esperam que a faculdade releve a sua condição de trabalhadores em detrimento da qualidade do ensino.

Alguns afirmam estarem freqüentando o curso apenas para obterem a habilitação em português e que jamais arriscarão trabalhar com a língua estrangeira. A experiência demonstra que isso é uma falácia, pois podemos observar inúmeros egressos atuando como professores de inglês em escolas públicas, mesmo com um nível de competência bastante elementar. Outros gostariam de estar fazendo outros cursos, tendo, entretanto, feito a opção pelo curso de Letras por razões econômicas. O curso de Letras funciona desde 1967 e sua mensalidade gira em torno de setenta por cento da mensalidade dos cursos de Fisioterapia, Direito e Odontologia, que foram criados mais recentemente, com um preço mais semelhante aos praticados pelas outras universidades particulares da região.

Mesmo aqueles alunos que optaram pelo curso, embora reconheçam as condições pouco favoráveis para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, adotam uma atitude conformista em relação à situação, não exigindo seus direitos enquanto alunos que pagam



para ter um ensino de qualidade.

Em 2002, porém, houve uma perspectiva de melhora. A carga horária de língua inglesa foi ampliada de duas para quatro horas no primeiro ano. Além disso, há a promessa de se investir mais na aquisição de acervo de matérias destinadas ao ensino de língua inglesa, o que já representa um grande avanço. Existe, portanto, um clima e expectativa mais positiva para os próximos anos.

## 2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Nas seções subseqüentes apresento os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. As gravações das aulas em áudio e vídeo, cujo objetivo foi o de registrar todo o processo de desenvolvimento do trabalho; os questionários por meio dos quais registrei o conjunto de crenças dos alunos sobre ensino-aprendizagem da gramática da língua inglesa; as entrevistas, cujo objetivo foi o de confirmar os dados aferidos em relação às crenças; os logs que possibilitaram o mapeamento das impressões dos alunos durante o tratamento dos desvios; o relato verbal do professor por meio do qual detectei sua visão sobre o tema desta dissertação; o teste de proficiência oral que permitiu a obtenção de dados fundamentais em relação aos problemas formais apresentados pelos alunos e a entrevista final com a qual pude coletar as impressões dos alunos sobre as diversas questões levantadas nesta pesquisa.

A seguir, faço uma descrição mais pormenorizada desses instrumentos de coleta de dados

### 2.4.1 Gravações em áudio e vídeo

As gravações de todo o processo iniciaram-se com a realização do teste inicial de proficiência. Nesse primeiro momento as gravações transcorreram normalmente, não havendo nenhuma resistência explícita dos participantes quanto à presença do gravador e da câmera de filmagem. Esta foi colocada por um profissional da área de gravações em vídeo em um ponto estratégico e fixo da sala; os gravadores foram posicionados próximos aos interlocutores, de forma a captar o som de suas falas. A qualidade de ambas foi ótima.



Na segunda fase, entretanto, houve alguns problemas tanto de ordem prática em relação às filmagens quanto em relação à resistência de alguns alunos do grupo à sua exposição em gravações desse tipo.

No início, discutimos a importância da utilização de tais instrumentos para a devida documentação do trabalho, e a resistência foi diminuindo, embora os participantes nunca estivessem totalmente à vontade diante das gravações, notadamente nos dois primeiros meses. Em alguns momentos de maior tensão no grupo precisei cancelar as filmagens e registrar a aula apenas em áudio, o que representava um índice menor de rejeição, em outras, não utilizei nenhum dos instrumentos de pesquisa, visando a contornar a situação. É importante ressaltar que os integrantes do grupo jamais haviam participado de qualquer pesquisa de tal porte, fato que dificultou o processo de adaptação aos equipamentos.

Além dos dois testes de proficiência que foram gravados em áudio e vídeo, 30 aulas de 50 minutos foram gravadas em áudio, sendo 17 dessas registradas em ambos os meios.

No início das filmagens contei com o auxílio de uma das participantes que manipulava a câmera de grupo em grupo, registrando as interações. Após algumas aulas, tendo verificado a má qualidade das gravações com a câmera em movimento, o problema da privação da aluna auxiliar da participação nas aulas e a ameaça psicológica que a câmera representava ao estar próxima dos participantes, decidi optar pela fixação da câmera em um ponto no lado oposto ao quadro negro propiciando uma visão panorâmica do grupo. Contudo, com a câmera em tal posição, não foi possível distinguir os sons devido à grande quantidade de ruídos, enquanto os grupos interagiam concomitantemente. No final do processo, os participantes já não demonstravam tanto desconforto com a presença dos instrumentos.

Os excertos das gravações em áudio dos testes de proficiência foram metodologicamente analisados a partir de dois minutos e meio do início da gravação, visando à redução da interferência de fatores de cunho emocional no resultado final do teste.

#### 2.4.2 Questionários

Para a primeira fase do estudo, buscamos analisar, mais profundamente, as questões que estivessem diretamente relacionadas com o conjunto de crenças em relação ao ensino aprendizagem de gramática. O questionário constou de 18 perguntas, 12 abertas e 6 fechadas, sendo que cinco das doze perguntas abertas foram utilizadas na primeira fase do trabalho, com



as quais visei detectar as crenças dos participantes em torno da questão tema. As seis perguntas fechadas versaram sobre a faixa etária dos aprendizes, experiência prévia com a língua inglesa e sobre o nível de proficiência do grupo. Dessa forma, esse questionário, juntamente com as entrevistas e a análise dos erros do primeiro teste de proficiência, responderam à primeira e à segunda pergunta de pesquisa deste projeto. A análise do questionário e das entrevistas foi fundamentada nas contribuições de Gillham (2000), na sua perspectiva de análise processual. O questionário foi aplicado a 44 alunos.

### 2.4.3 Entrevistas

A entrevista semi-estruturada visou a confirmar e aprofundar os dados obtidos no questionário, em relação às crenças dos aprendizes sobre o ensino de gramática. Procurei conduzir as entrevistas em um clima e um contexto o mais informal possível, visando a eliminar variáveis tal como o estado emocional dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas no mês de setembro de 2002, logo após a aplicação do teste oral de proficiência e do questionário e antes do início do tratamento proposto por este trabalho, para que se levassem em consideração as crenças dos alunos no desenvolvimento das atividades. Os doze participantes entrevistados estavam entre aqueles vinte alunos que posteriormente fizeram o teste de proficiência. Na verdade, assim que relatei a necessidade de coletar dados por meio de entrevistas, os próprios alunos manifestaram a disposição de participar.

### 2.4.4 Logs.

Os “logs” são perguntas objetivas formuladas pelo pesquisador ao final de cada encontro, visando a mapear a perspectiva dos alunos. Esse instrumento é amplamente utilizado em pesquisas, que, como esta, apresentam um perfil de pesquisa-ação na qual se exige do condutor principal do processo o papel duplo de pesquisador/professor, o que torna difícil a utilização de outros instrumentos semelhantes. Os “logs” são aplicados ao final de cada encontro, sem interferência tanto no processo de interação de sala de aula quanto na pesquisa.

Apesar das vantagens teóricas apresentadas, no entanto, no contexto desta pesquisa, esse instrumento de coleta de dados não foi encarado com a devida seriedade por todos os

aprendizes que, talvez, pela inexperiência, respondiam às perguntas sem maior reflexão e tecendo, muitas vezes, elogios exagerados e descabidos às aulas, por suspeitarem que o professor estaria passando por algum processo de avaliação e que, portanto, pudesse ser “penalizado” de alguma forma.

Com isso, resolvi concentrar-me na conscientização dos aprendizes em relação aos outros instrumentos de coleta de dados, tais como as gravações em áudio e vídeo, aos quais os alunos também apresentavam sérias restrições no início. Em relação aos “logs”, facultei seu uso, prevalecendo a vontade espontânea dos alunos. Assim alguns o faziam; outros não.

Contudo, alguns dados importantes relativos à proposta de ensino, que foram obtidos por meio dos “logs”, trouxeram subsídios à minha proposta de tratamento dos desvios.

#### 2.4.5 Relato verbal do professor

Objetivando obter uma quantidade maior de dados sobre todos os actantes envolvidos nesta pesquisa, o professor gravou um relato sobre suas crenças em relação ao ensino de gramática, para o contexto em questão, no qual expôs sua visão. Conforme destacam Barcelos (1995, 2000) e Almeida Filho (1993), entre outros, conhecer as crenças dos participantes de um dado contexto de ensino, pode facilitar o processo de harmonização das expectativas entre as partes, o que pode favorecer a aprendizagem:

Os dados obtidos por esse instrumento foram triangulados com aqueles obtidos junto aos outros actantes do contexto

#### 2.4.6 Teste Oral

O teste oral foi baseado nas especificações do exame “KET” da Universidade de Cambridge (UCLES), Inglaterra. Esse instrumento foi escolhido por ser um teste amplamente conhecido pelos professores e alunos de inglês como língua estrangeira e ser confiável e válido, pois suas especificações coadunam-se com aquelas de qualquer curso em nível elementar/básico que adote uma das propostas de ensino comunicativo. O objetivo específico foi o de obter um quadro do perfil de competência gramatical dos alunos em situação de comunicação baseadas nas tarefas propostas pelo exame “KET”.





Adaptações feitas pelo orientador desta pesquisa foram realizadas a partir de um modelo sugerido em livro de divulgação do teste. Ressalta-se que o livro trazia apenas uma versão do exame, sendo a outra elaborada pelo orientador, segundo as especificações do exame oficial do “KET”.

O teste é dividido em duas partes que duram de oito a dez minutos, envolve dois examinadores e uma dupla de candidatos. Na primeira parte, um dos examinadores atua como interlocutor das duplas de examinandos, enquanto o outro apenas avalia, não participando diretamente da interação. Portanto, na parte um, o aluno interage com o interlocutor, usando um registro que normalmente é usado quando duas pessoas se encontram pela primeira vez, além de discorrer sobre sua vida diária, interesses, aquilo de que gostam etc.

Na segunda parte, os dois candidatos interagem entre si. Os alunos formulam e respondem questões factuais, que podem ser de cunho pessoal ou não.

Cartões são oferecidos para estimular as questões referentes às atividades diárias, trabalho, alimentação, como chegar aos lugares etc. Um cartão com um tópico diferente é oferecido para cada candidato (ver anexos 3 e 3.1).

O professor/pesquisador e o orientador revezaram-se no papel de examinador e avaliador/observador, tendo o orientador entrevistado duas duplas e o pesquisador, as outras oito. Procuramos estabelecer uma linha de conduta comum buscando eliminar ao máximo a interferência nos resultados do teste.

O sistema de avaliação do “KET” não foi seguido na sua integridade porque não tivemos acesso a um teste completo da UCLES. No entanto, o orientador desta pesquisa elaborou uma tabela que variou de zero a cinco, o qual foi fundamentada em um modelo do exame real da UCLES, especificado em um livreto informativo, e buscou avaliar os seguintes componentes da competência oral: gramática, pronúncia, vocabulário, fluência e realização da tarefa, cada uma valendo a mesma pontuação.

A seguir, discorro sobre cada um desses aspectos avaliados, fundamentando-me nas descrições que encontrei no referido material.

*Gramática e vocabulário* – refere-se à habilidade de uso das estruturas e do vocabulário, bem como da competência estratégica para a transmissão do significado. Espera-se que os candidatos nesse nível apresentem recursos lingüísticos limitados, e o que se avalia é a sua capacidade de comunicar eficazmente uma mensagem.



**Pronúncia** – espera-se que o discurso do aprendiz seja inteligível. Algumas interferências da sua língua materna, que não afetam a comunicação, não são penalizadas.

**Fluência** – refere-se à capacidade de o candidato participar adequadamente de uma interação. Algumas pausas ou quebras no fluxo da comunicação são aceitas desde que as mesmas não perturbem a concentração do interlocutor. Os pedidos de repetição ou esclarecimentos são avaliados positivamente pelos examinadores.

**Realização da tarefa** – refere-se ao desempenho global do examinado.

Segundo a escala padrão para o exame oral KET – UCLES é desejável que o candidato seja capaz de:

- transmitir significados em situações familiares ou altamente previsíveis.
- produzir enunciados geralmente curtos – palavras ou frases apenas – com hesitação e pausa constantes.
- produzir frases ensaiadas ou formulaicas, dada a sua capacidade gerativa limitada.
- ser influenciado pelas características de sua língua materna, dificultando, por vezes, a compreensão.
- necessitar de apoio ou impulso do interlocutor para impedir a quebra da comunicação.

Na seção 4.2 do capítulo 3, referente à análise dos dados, apresento o que é tipicamente considerado um desempenho minimamente adequado e o critério de notas.

#### 2.4.7 Entrevista final

Essa entrevista semi-estruturada visou a mapear a perspectiva dos aprendizes em relação aos diversos aspectos levantados durante todo o processo de realização desta pesquisa.



## 2.5 Procedimento de análise de dados

Os primeiros dados analisados foram auferidos por intermédio da aplicação do questionário cuja meta foi a de mapear o conjunto de crenças relativos à aprendizagem de gramática. Aqueles referentes às perguntas fechadas propiciaram a coleta de informações de cunho pessoal como a idade, experiência escolar e nível de conhecimento da língua inglesa. Os dados referentes a essas perguntas foram tabulados por meio de gráficos. Aqueles que versam sobre as perguntas abertas foram primeiramente tabulados e categorizadas e posteriormente transferidos para um gráfico de barras segundo o modelo proposto por Gilham (2000). Em seguida, elaborei entrevistas semi-estruturadas objetivando obter dados para triangular com aqueles obtidos via questionários. Em um primeiro momento, transcrevi as gravações. Subseqüentemente, escolhi os excertos mais relevantes triângulei com os outros dados e levantei as asserções que permitiram responder à primeira pergunta desta pesquisa.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, considerei os dados obtidos por meio da gravação em áudio e vídeo do teste de proficiência que serviu neste trabalho para diagnosticar os desvios mais freqüentes. Após a coleta procurei familiarizar-me com os dados, ouvindo as gravações diversas vezes. Na seqüência transcrevi todos aqueles desvios mais recorrentes nas interações, sempre a partir de dois minutos e meio do início da gravação e quantifiquei os dados que juntamente com minhas observações impressionísticas serviram de base para minhas decisões posteriores.

Para os dados referentes à segunda etapa da pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos: primeiramente ouvi as gravações e assisti ao vídeo para familiarizar-me com os dados. Depois transcrevi os excertos mais relevantes em relação aos momentos em que oferecia insumo lingüístico, objetivando despertar a consciência dos alunos para o aspecto gramatical foco deste trabalho. No que tange aos dados referentes à produção dos alunos durante o processo de intervenção, procurei adotar um recorte de cunho longitudinal que permitisse um acompanhamento do grupo durante os 11 meses de duração da pesquisa e transcrevi as situações mais relevantes – aquelas que demonstravam possível internalização das preposições. No teste final procurei transcrever todas aquelas situações de uso obrigatório das preposições e analisei-as quantitativamente e qualitativamente. Finalmente, realizei uma última entrevista com 8 participantes, visando obter uma avaliação em torno das principais questões levantadas neste trabalho. As considerações finais foram feitas a partir da triangulação de todas as informações captadas por intermédio de todos os instrumentos de

coleta de dados utilizados neste trabalho. Além disso, apoiei-me nos pressupostos teóricos das abordagens de ensino que consideram a intervenção pedagógica como um recurso para sanar problemas pedagógicos relativos aos aspectos formais menos salientes da língua inglesa.

Neste capítulo, apresentei o paradigma de pesquisa utilizado neste trabalho, a descrição do contexto de pesquisa e dos participantes. Finalmente elenquei os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. No próximo apresento os dados coletados pelos referidos instrumentos

### CAPÍTULO 3

#### ANÁLISE DE DADOS





### 3.1 Primeira etapa do trabalho

O objetivo deste capítulo é o de arrolar os resultados da análise de dados relativos às três etapas desta pesquisa. Nas primeiras páginas demonstrarei, por meio de gráficos, entrevistas e assertões, o conjunto de crenças dos atores sobre ensino/aprendizagem de gramática, respondendo, assim, à primeira pergunta de pesquisa. Em seguida apresento os resultados do primeiro teste de proficiência bem como as transcrições de excertos ilustrativos que objetivaram responder à segunda pergunta de pesquisa. Na terceira etapa mostro o tipo de ensino apresentado com exemplos ilustrativos para sanar a questão problema apresentada, a transcrição das aulas durante todo o processo de tratamento dos desvios e, finalmente, os resultados do teste final e uma comparação com o teste inicial.

### 3.2 As crenças dos alunos

Apresento, abaixo, os dados que considero mais recorrentes para este trabalho, em relação às crenças dos alunos, no que diz respeito à questão aprendizagem de gramática, expectativas e origens. Esses dados foram obtidos por meio da aplicação de entrevistas semi-estruturadas (ver anexos 1 e 2).

Inicialmente, busquei identificar as expectativas dos alunos em relação ao nível de competência gramatical que esperavam alcançar ao término do curso. Analisando as respostas à pergunta de como achavam que será a sua competência gramatical no inglês inglês, quando se formarem, constatei que a maioria dos alunos, 47,3%, acredita que terá um nível de competência bom ou ótimo, portanto satisfatório, enquanto 34,1% creem que terão um nível razoável e 18,1% não conseguem precisar que nível atingirão.

A seguir, apresento um gráfico para uma visualização dos dados

## CAPÍTULO 3 ANÁLISE DE DADOS

### 3.1 Primeira etapa do trabalho

O objetivo deste capítulo é o de arrolar os resultados da análise de dados relativos às três etapas desta pesquisa. Nas primeiras páginas demonstro, por meio de gráficos, entrevistas e asserções, o conjunto de crenças dos actantes sobre ensino/aprendizagem de gramática, respondendo, assim, à primeira pergunta de pesquisa. Em seguida apresento os resultados do primeiro teste de proficiência bem como as transcrições de excertos ilustrativos que objetivaram responder à segunda pergunta de pesquisa. Na terceira etapa mostro o tipo de insumo apresentado com exemplos ilustrativos para sanar a questão problema apresentada, a transcrição das aulas durante todo o processo de tratamento dos desvios e, finalmente, os resultados do teste final e uma comparação com o teste inicial.

### 3.2 As crenças dos alunos

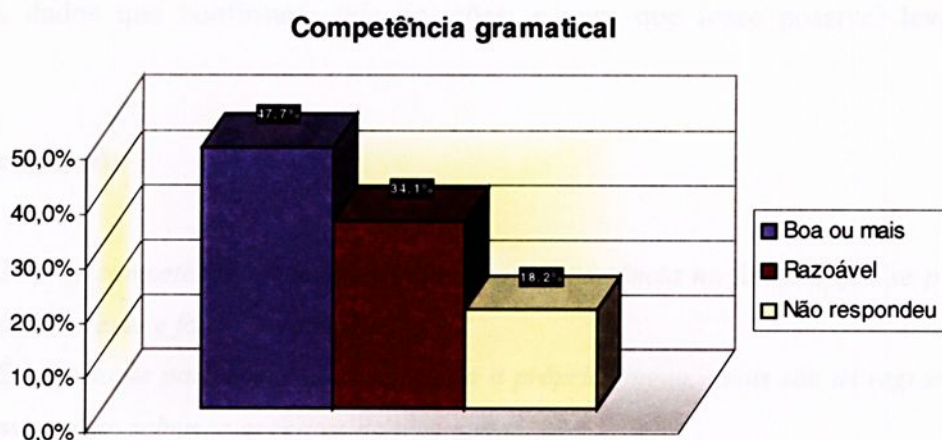
Apresento, abaixo, os dados que considero mais recorrentes para este trabalho, em relação às crenças dos alunos, no que diz respeito à questão aprendizagem de gramática, expectativas e origens. Esses dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário e de entrevistas semi-estruturadas (ver anexos 1 e 2).

Inicialmente, busquei identificar as expectativas dos alunos em relação ao nível de competência gramatical que esperavam alcançar ao término do curso. Analisando as respostas à pergunta de como achavam que será a sua competência gramatical na língua inglesa, quando se formarem, encontrei que a maioria dos alunos, 47,3%, acredita que terão um nível de competência bom ou ótimo, portanto satisfatório, enquanto 34,1% crêem que terão um nível razoável e 18,1% não conseguem precisar que nível atingirão.

A seguir, apresento um gráfico para uma visualização dos dados:

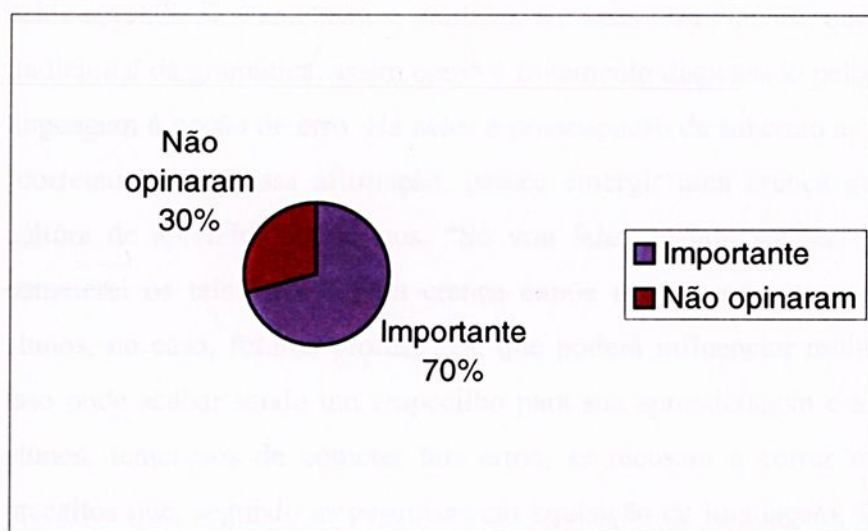




**Gráfico 1 - expectativas**

Este quadro revela um pouco da grande expectativa dos alunos em relação à aprendizagem no curso de Letras da faculdade.

Em seguida, quis registrar a importância que os aprendizes dão aos aspectos gramaticais da língua inglesa

**Gráfico 2 -importância**

Uma maioria expressiva dos alunos que opinaram consideraram os aspectos formais da língua importantes.

Selecionei algumas afirmações dos entrevistados, em relação às suas visões, visando obter mais dados que confirmem tais posições, e para que fosse possível levantar uma asserção.

### **Fragmento 1**

**A33:** *“A competência gramatical atinge sua importância no fato em que se precisa dela para escrever e falar corretamente”.*

*“É importante para saber como é regida a própria língua, quais são as regras do inglês, assim como sabemos as regras do português”.*

**A4:** *Mas com o tempo já estamos nos familiarizando e sabendo empregá-las corretamente.*

**A12:** *Pois é através de um bom conhecimento gramatical que desaparecerão os erros corriqueiros, passando assim, a falar e escrever muito bem em inglês ““.*

### **Asserção 1**

O quadro revela a importância atribuída ao componente competência gramatical pelos aprendizes. Percebemos, também, em suas observações, que é nítida a visão de ensino tradicional da gramática, assim como o tratamento dispensado pelos defensores dessa visão de linguagem à noção de erro. Há neles a preocupação de saberem as regras para falar e escrever “corretamente”. Dessa afirmação, parece emergir uma crença que influencia fortemente a cultura de aprender dos alunos. “Só vou falar quando souber todas as regras, assim, não cometerei os tais erros”. Essa crença expõe um preconceito comum que é inculcado nos alunos, no caso, futuros professores, que poderá influenciar muito a sua cultura de ensinar. Isso pode acabar sendo um empecilho para sua aprendizagem e a sua prática futura, pois os alunos, temerosos de cometer tais erros, se recusam a correr o risco, a lançar hipóteses, preceitos que, segundo as pesquisas em aquisição de linguagem, favorecem tanto o processo de desenvolvimento tanto de L1 quanto o de L2. Os defensores dessa visão de linguagem vêem qualquer produção do aluno como um produto. Sabe-se, hoje em dia que, durante o processo de aquisição de linguagem, os alunos passam por diversos estágios de interlíngua não muito claros, dada a sua dinamicidade até serem capazes de utilizar uma dada estrutura padrão no contexto de uso adequado da língua. Uma outra crença é a de que, num

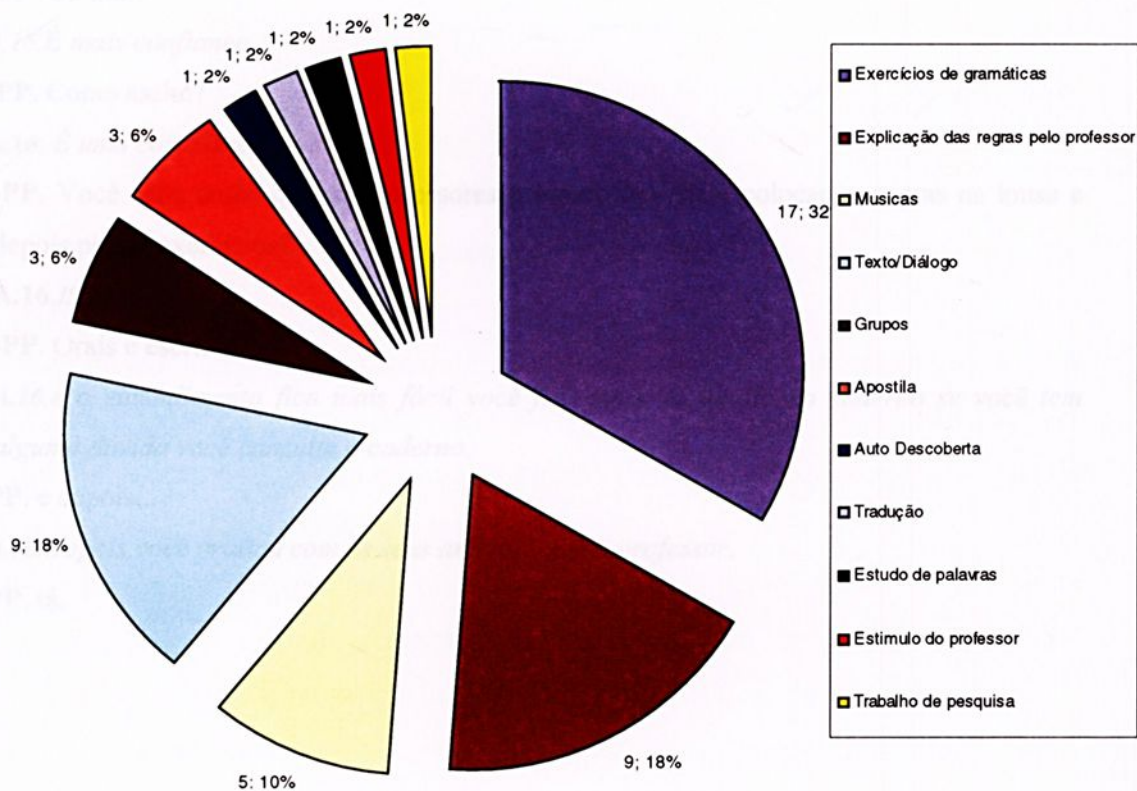


determinado momento, quando eles tiverem aprendido todas as regras gramaticais de forma cumulativa, então, em um “passe de mágica”, começarão a falar a língua. Essa postura pode prejudicar o desenvolvimento do processo e limitar o nível de competência lingüístico-comunicativa final dos aprendizes.

No que tange à pergunta sobre quais aspectos dos trabalhos realizados nas aulas de língua inglesa mais poderiam contribuir para a competência gramatical para trazer à tona as crenças dos alunos, levantei os seguintes resultados: praticamente 50% dos alunos tiveram uma experiência de cunho tradicional, enquanto 18% com músicas, que têm um forte apelo entre os alunos, 10% com textos e diálogos e 8% apenas com trabalhos que estão em congruência com as abordagens de ensino atuais, 6% de alunos tiveram experiências com cursos apostilados, e um grupo minoritário citou a tradução, estudo de palavras e estímulo do professor.

Segue um gráfico ilustrativo para ilustrar os números apresentados acima.

**Gráfico 3 – atividades preferidas**



Embora haja cinco citações de práticas que poderiam inserir-se no contexto comunicativo de ensino, a saber - três citações de trabalhos em grupos, um de auto descoberta, um de estímulo do professor, a predominância é de atividades que parecem se encaixar nos parâmetros do ensino tradicional de línguas.

Buscando confirmar tais afirmações, levantei dados obtidos nas entrevistas dos aprendizes, que transcrevo a seguir:

## Fragmento 2

**A. 16** *“Eu aprendo melhor, por exemplo, colocando as regras e depois partir pro exercício”.*

**-PP.** Tanto oral quanto escrito?

**A.16.ISSO**

**-PP.** Você acha bom explicitar as regras na lousa?

**A.16.Sim.** *“Eu prefiro as mais explicitadas”.*

**PP.** Por que? Você acha...

**A.16.** *Eu acho que é..*

**-PP.** Uh huh?

**A.16.** *É mais confiança.*

**-PP.** Como assim?

**A.16.** *É uma coisa que fixa mais.*

**-PP.** Você acha então que os professores primeiro deveriam colocar as regras na lousa e depois passar exercícios?

**A.16.ISSO.**

**-PP.** Oraís e escritos?

**A.16.** *é o entendimento fica mais fácil você fixa mais, tá aquilo no caderno se você tem alguma dúvida você consulta o caderno.*

**PP.** e depois...

**A.16.** *Depois você pratica com os seus amigos, com o professor.*

**PP.** tá.



## Asserção 2

Os dados demonstram que os alunos acreditam aprender mais facilmente por meio da abordagem de cunho mais tradicional. Afirmam sentirem-se mais confiantes em tarefas nas quais as regras são primeiramente explicitadas pelo professor para que depois possam ser utilizadas. Há a preocupação com a fixação das regras que, segundo os defensores dessa visão de linguagem, ocorre após a explicação do professor, e então a produção das mesmas sem correr o risco de cometer erros. A incorporação das regras não é vista como um processo que envolve avanços e retrocessos até a sua acomodação, mas como um produto acabado e perfeito

Os alunos parecem somente conceber atividades de produção monitorada, nas quais poderão consultar seus cadernos onde anotaram as regras. Há também a crença de que só se assimila o que é ensinado e está no caderno para consulta, o que denota uma visão pré-chomskiana de linguagem, quando a língua não era vista como um processo criativo.

Conforme assevera Ellis (1997), seria, praticamente impossível ensinar todas as milhares de regras de forma explícita, no caderno.

Outra questão relevante, em relação à idealização dos alunos, refere-se ao papel destinado aos participantes do processo. Eles acreditam na centralidade do professor, enquanto exercem o mero papel de expectador passivo ou anotador de regras ditadas pelo professor para que possam utilizá-las quando depararem com problemas. Isso revela uma crença forte, já revelada em outras pesquisas (Holec 1987, apud Barcelos, 1995), de que aprender equivale a “ser ensinado” e a obedecer cegamente o professor.

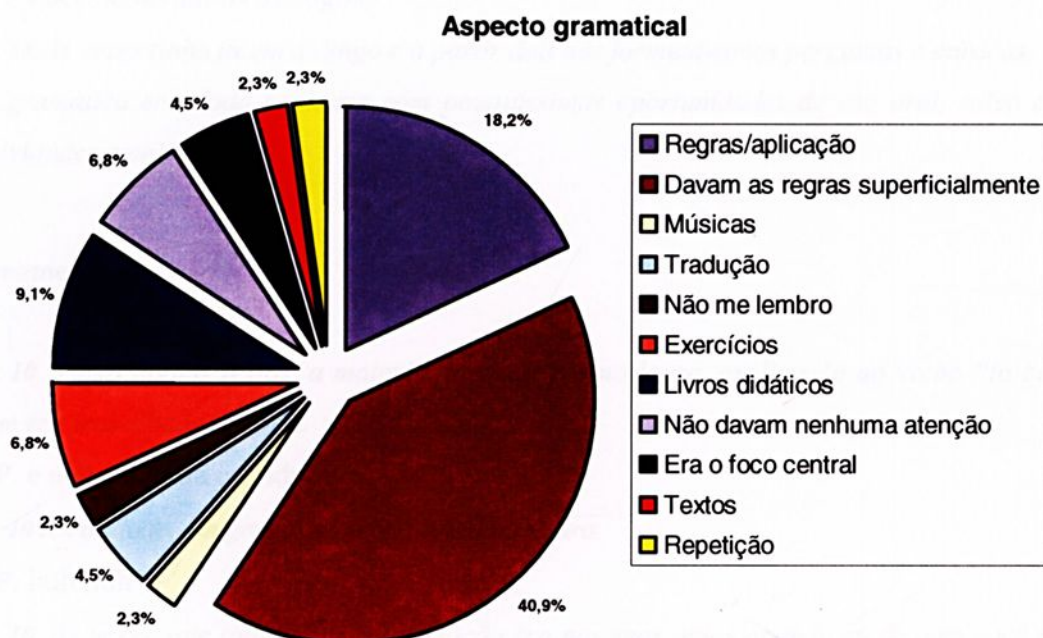
A falta de autonomia pode representar um empecilho para a implementação de uma prática que busca inscrever-se em uma das acepções do modelo comunicativo. Em qualquer dessas, o que se espera é uma atuação mais colaborativa dos actantes no processo de construção de linguagem, neste trabalho, a competência gramatical.

Esse é um quadro relevante da história de aprendizagem desses alunos, que foi sendo edificado à medida que tiveram contato com um paradigma de ensino consagrado socialmente, que acredito possa ser revertido.

Visando detectar a origem das crenças dos aprendizes, formulei uma questão sobre como seus professores no ensino fundamental e médio tratavam a questão do aspecto gramatical da língua

É expressivo o número de alunos que afirmam ter estudado no ensino básico por meio da explicação das regras gramaticais (59%). Existe ainda um número considerável, (9,1%), que menciona ter estudado por meio de livros didáticos. O gráfico abaixo pode ilustrar melhor todas as categorias levantadas em relação a essa questão, juntamente com seus respectivos números:

**Gráfico 4 – origem das crenças**



Conforme salientam diversos autores, como Horwitz (1987), Almeida Filho (1993), Richard e Lockard (1994), Barcelos (1995, 2000), a origem das crenças em relação ao ensino aprendizagem de línguas está nas experiências de aprender dos alunos.

Com essa pergunta, busquei identificar a origem das crenças dos aprendizes e dessa forma entender melhor a razão dos seus posicionamentos em relação ao ensino/aprendizagem de língua.

A seguir apresento alguns dados relativos à experiência dos alunos na escola básica para subsidiar a minha próxima asserção:

### **Fragmento 3**



*A. 38. Eles trabalhavam com a apostila e a gramática era passada na lousa, trabalhada com os alunos, davam exercícios.*

**PP.** Oral também? De conversação?

*A. 38. Oral não é raramente o oral, raramente o oral.*

**PP.** Como era o exercício oral, ele dava um trabalho, assim, de interação?

*A. 38. Diálogo.*

**PP.** Vocês criavam os diálogos?

*A. 38. Às vezes tinha já um diálogo e a partir dali nós formulávamos perguntas e músicas. A gramática era dada na lousa com pouquíssimas oportunidades de uso oral, salvo em atividades monitoradas.*

#### **Fragmento 4**

*A. 10. Tinha alguns textos, a maioria da vezes era na lousa, explicação do verbo "to be" que era trabalhada depois...*

**PP.** e a questão da oralidade?

*A. 10. Oralidade, em grupo, às vezes, era muito raro.*

**PP.** huh huh

*A. 10. As vezes, que tinha mais conversação era nas suas aulas quando eu fiz com você no primeiro colegial, no (nome da escola).*

**PP.** mas tirando essa experiência, quando os professores trabalhavam a oralidade, como é que era?. Eles davam perguntas para vocês fazerem uns para os outros ou você tinha que criar?

*A. 10 Não, não, já vinha geralmente vinha nos textos prontos, a gente conversava, era tipo uma historinha.*

**PP.** você perguntava/

*A. 10. Conversação, apresentação.*

**PP.** Robert foi almoçar. Onde Robert foi almoçar?

*A. 10. ISSO.*

**PP.** Você acha que dá para aprender assim?

*A. 10. Eu acho que ficava assim..., aprend/ Você memorizava muita coisa, mas não saía daquilo né.*

Ressalta-se, no fragmento 4, a superficialidade com que é tratada a gramática e a frustração do aluno com a prática do (a) professor (a).

#### **Fragmento 5**

**A. 22.** *"A professora distribuía o texto, sentem e traduzam e entregue no final da aula era isso aí e eu copiava do lado porque senão demorava muito" no final lia a resposta em português sem ler uma palavra de inglês ++ quando entrei assim na escola tinha esperança uh uh de aprender falar inglês e não ficar+ traduzindo texto e só fazendo fazendo uh uh exercícios de gramática e tradução agora na faculdade quero trabalhar a conversação, o inglês falado uh melhorar minha fluência.*

Percebemos a insatisfação do aluno com esse modelo de ensino ao qual foi exposta quando manifesta o desejo de buscar alternativas novas na faculdade.

Os fragmentos abaixo reforçam o pressuposto levantado no comentário acima.

#### **Fragmento 6**

**A.5.** *O que eu lembro muito é que começava sempre com o verbo "to be"*

**PP.** Como é que era? Na lousa?

**A.5.** *É na lousa, só que era muito intediante sabe, aquela coisa, de "to be" verbo "to be" verbo "to be", não passava daquilo.*

**PP.** Todo ano era o verbo "to be"?

**A 5** *É aqUillo.*

#### **Fragmento 7**

**A.2** *Eles trabalhavam com apostila, a gramática era passada na teoria e trabalhada com os alunos, davam exercícios.*

**PP.** Oral também ou não?

**A.2** *Oral não eh eh raramente.*

#### **Fragmento 8**

**A.12** *Minha professora do ensino médio e fundamental, elas trabalhavam bastante gramática, explicando na lousa mesmo as regras né.*



**Asserção 3**

Os alunos tiveram contatos com uma prática marcadamente tradicional; explicação na lousa, tradução, repetição, memorização, com um mínimo de oportunidades do uso oral da língua em interações. Os alunos revelam uma outra crença importante: a de que oralidade se restringe à repetição de modelos prontos ou à mera repetição de modelos prontos. Digno também de nota é a maneira superficial como foi tratada a questão do ensino de gramática durante algumas experiências de aprendizagem de língua inglesa, restringindo-se apenas ao ensino do verbo “to be”. Isso pode explicar uma outra crença, muito forte, dos alunos de Letras, de diversos contextos diferentes: a de que para se aprender inglês, tem que se fazer um curso alternativo em uma escola de idiomas. É interessante observar que os alunos parecem demonstrar uma certa frustração e uma atitude crítica em relação a esse modelo, o que em parte favorece uma mudança do quadro, através da confrontação dessas visões “errôneas” com novas informações.

Parece-me que os alunos admitem existir uma prática nova, entretanto, conforme salienta Nespor (1987), Pajares (1992), Woods (1996), Barcelos (1995, 2000), as crenças fazem parte da cultura de aprender línguas e devem ser levadas em consideração em qualquer mudança de percurso metodológico que se deseje implantar.

Creio que essas críticas dos alunos representam um forte indício de abertura para alternativas de ensino que estejam em congruência com os recentes construtos teóricos que discorrem sobre a questão problema desta pesquisa. Creio que os alunos ainda mantêm as crenças citadas porque esse foi o único tipo de experiência que tiveram, mas parecem estar abertos a novas possibilidades.

Formulei então uma pergunta que visou verificar a opinião dos alunos em torno da necessidade dos mesmos terem outras experiências de aprendizagem além daquelas propiciadas no contexto formal de ensino para que pudessem desenvolver o seu nível de competência gramatical, então perguntei: Você acha que a realização das atividades em sala de aula seja suficiente para o desenvolvimento da sua competência gramatical? Sim ou não? Por que?

A partir de tal indagação obtive o seguinte quadro:

T. 1329/05



**Gráfico 5 – outras experiências**

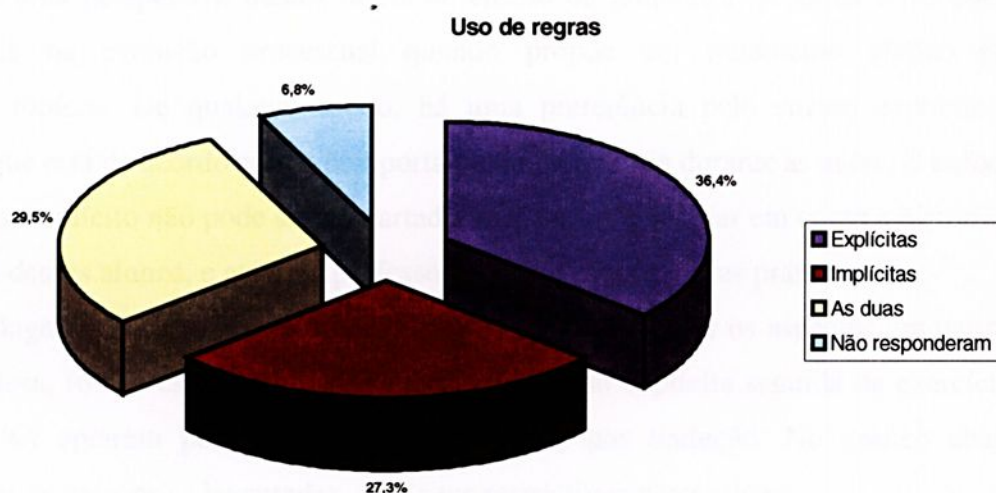
Parece que maioria dos alunos (80%) acredita na necessidade de outras experiências de aprendizagem para que esses aspectos da competência lingüístico-comunicativa sejam desenvolvidos, o que, de acordo com minhas observações não corresponde à realidade quando olhamos para suas ações em sala de aula.

De um modo geral, os alunos alegam não ter disponibilidade de tempo para realizar outras atividades fora da sala de aula. Ademais, crêem na possibilidade de desenvolvimento por meio apenas das aulas regidas pelo professor. O quadro revela também a forte crença que os alunos trazem em relação ao poder do professor e da escola creio que devido ao papel tradicionalmente centralizador exercido por tais instituições.

Objetivando detectar a possível preferência dos alunos por uma dada abordagem de ensino em sua experiência escolar anterior à faculdade, perguntei se os mesmos preferiam, de um modo geral, inferir o uso das regras (gramaticais, matemáticas, físicas, etc) através de exercícios ou se preferiam que as mesmas fossem, de alguma maneira, explicitadas pelo professor. O seguinte quadro foi apresentado:



Gráfico 6 – preferência dos alunos



A maioria, 36,4%, prefere a abordagem explícita, (27 %) optaram por um modelo de ensino implícito, enquanto (28%) manifestaram preferência pelas duas. A seguir transcrevo alguns fragmentos da entrevista para reforçar as asserções que seguem.

### Fragmento 9

**A.9** *Eu aprendo melhor com as regras e depois parte para os exercícios.*

**A.2** *Eu prefiro mais explicitadas*

**PP.** Por que você...?

**A.2** *Eu acho que é uma maneira, mais confiança... o entendimento fica mais fácil, você fixa mais, tá aqui no caderno se você tem alguma dúvida você consulta o caderno... depois você pratica.*

**A.3** *Eu prefiro na lousa... eu fixo ali, me chama atenção...*

**A.10** *Acho que não tem muita necessidade de nada muito complexo, só uma pincelada por cima... até mesmo clarear um pouco né sobre aquele conceito mesmo que já tenha aprendido durante os anos passados.*

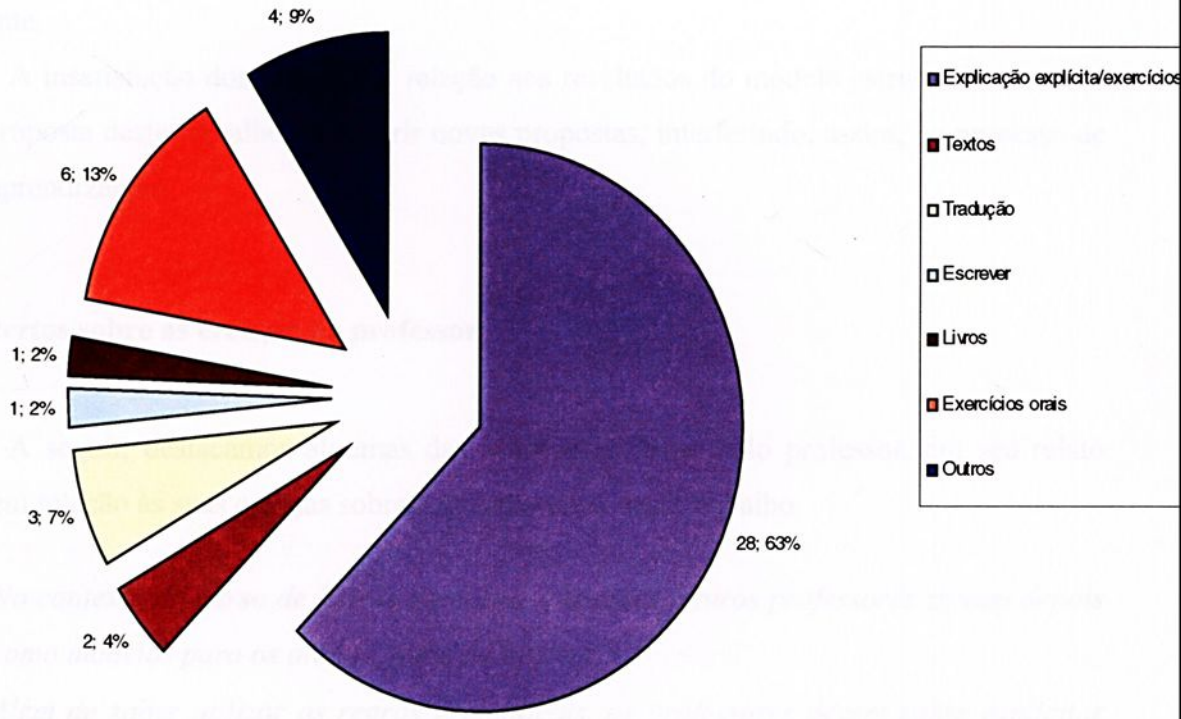
### Asserção 5

Confirmando os dados obtidos nas questões anteriores, a maioria dos alunos parece acreditar na possibilidade de aprendizagem através da exposição nos moldes mais

tradicionais; outros, talvez influenciados por suas experiências de aprendizagem atual, acreditam em uma perspectiva menos direta de ensino da gramática. A aluna A.10 afirma acreditar mais na evolução processual quando propõe um tratamento cíclico para determinados tópicos. De qualquer modo, há uma preferência pelo ensino explícito de gramática, o que está de acordo com o comportamento da maioria durante as aulas. O enfoque de ordem mais implícito não pode ser descartado, mas temos que levar em conta a história de aprendizagem desses alunos, e até a do professor, e assim propor outras práticas.

À indagação sobre como eles acreditavam assimilar melhor os aspectos gramaticais da língua inglesa, (63%) escolheram a categoria explicação explícita seguida de exercícios, enquanto (13%) optaram por atividades orais e (7%) por tradução. No gráfico abaixo apresento todas as categorias levantadas, com seus respectivos percentuais:

**Gráfico 7 – como se aprende melhor?**





### Asserção 6

Os dados acima parecem reforçar a opção dos alunos pela abordagem explícita de gramática, feita pela maioria dos aprendizes, dentro de uma vertente tradicional.

A meta deste trabalho é a de propor uma prática de ensino de gramática que possa inscrever-se dentro de uma das versões da abordagem comunicativa que alguns autores como Long (1998) e Madeira (2003), entre outros, atualmente, classificam como versão pós-comunicativa de ensino devido à inclusão do aspecto formal como um dos seus eixos centrais.

Concordo com Barcelos (1995, 2000) quando ressalta a dificuldade de mudar as crenças arraigadas dos participantes, em um dado contexto de ensino, devido a sua natureza histórica social. No entanto, parece haver pesquisas suficientes indicando a ineficácia de um modelo de ensino, puramente estrutural, se consideramos o tipo de conhecimento que se pode construir a partir desse modelo e as necessidades para as quais as línguas são estudadas atualmente.

A insatisfação dos alunos em relação aos resultados do modelo estrutural corrobora com a proposta deste trabalho de sugerir novas propostas, interferindo, assim, no processo de ensino/aprendizagem.

### 3.3 Excertos sobre as crenças do professor

A seguir, destacamos algumas das afirmações feitas pelo professor, em seu relato verbal, em relação às suas crenças sobre a questão-tema deste trabalho.

- *No contexto do curso de Letras espera-se que esses futuros professores sirvam depois como modelos para os alunos, fonte de insumo.*
- *Além de saber utilizar as regras gramaticais, os professores devem saber explicitar esse conhecimento no contexto de sala de aula.*
- *A história de aprendizagem dos alunos que se reflete nas suas crenças sobre ensino aprendizagem de línguas, sejam quais forem, devem ser levadas em consideração.*

- *Acho que os alunos não acreditam que possam aprender pelo método puramente tradicional, eles só não conhecem outras formas de ensino.*
- *Eu acredito principalmente na explicitação daquelas regras que são menos salientes no insumo, menos recorrentes.*
- *Os alunos, em um estágio mais avançado precisam menos da explicitação das regras.*
- *O conhecimento explícito pode se transformar em implícito através da prática, não da prática tradicional da repetição e memorização, mas por meio de situações comunicativas mais controladas*
- *Como aluno oriundo do método audiolingual lembro me que o professor não explicitava as regras a gente só treinava por meio da repetição de estruturas e da memorização. Muitas vezes, para que tivesse mais confiança de colocar em uso aquelas formas aprendidas né eu pegava um livro de gramática sozinho porque o professor não explicitava as regras.*

As crenças do professor são fundamentadas, principalmente, na sua história de aprendizagem da língua inglesa por meio do método audiolingual, que não privilegia uma prática de explicitação de regras embora, às vezes, houvesse no final da lição uma síntese do conteúdo estrutural estudado. Um outro aspecto importante é que o professor acredita que a história de aprendizagem dos alunos deve ser levada em consideração e que, portanto, está disposto a partir da perspectiva de aprendizagem dos aprendizes, com uma proposta que vai além da mera explicitação dos aspectos gramaticais e a realização de exercícios estruturais, mas que tem um enfoque um pouco mais comunicativo do que aquele experimentado pelos participantes.

Portanto, o professor também é oriundo de uma proposta de ensino de cunho tradicional. No entanto, tem adquirido experiência teórica por meio de um curso de especialização em língua inglesa e os seus créditos no mestrado. Dessa forma, existe um terreno fértil para a proposição de mudanças entre todos os actantes do contexto.



### 3.4 Teste de proficiência inicial

Tradicionalmente o conhecimento lingüístico dos aprendizes era medido por meio de instrumento de avaliação conhecido como “teste de lápis e papel”, geralmente concebido no formato de testes fechados de múltipla escolha. Embora se reconheça a importância desse modelo, para atender determinados objetivos, para o escopo deste trabalho, eles são considerados inadequados, uma vez que a meta é avaliar o nível de competência oral de um dado grupo.

Existe, atualmente, uma variedade de formas de aferição do nível de proficiência lingüístico-comunicativo dos aprendizes disponíveis, que são denominados testes desempenho os quais avaliam a competência do aprendiz por meio de seu desempenho. Esses testes podem se apresentar em dois formatos gerais e sua utilização dependerá das metas estabelecidas: *O teste de verificação dos avanços (achievement test)* e *o teste de proficiência*. O primeiro está associado com o processo de instrução e no geral registra o avanço dos alunos. Entre os instrumentos que privilegiam esse objetivo há a denominada avaliação alternativa que enfatiza a necessidade de se associar a avaliação aos objetivos traçados pelo curso. Há também o procedimento conhecido como auto-avaliação, por meio do qual os próprios aprendizes assumem a responsabilidade dentro do processo avaliativo.

O segundo modelo de teste de desempenho é o de proficiência que tem geralmente como parâmetro a situação de uso futuro da língua como, por exemplo, em um teste comunicativo para avaliar a proficiência lingüístico-comunicativa de um profissional que atuará em um dado contexto no qual utilizará a língua.

Sob essa perspectiva, os testes de desempenho não são considerados importantes per si, mas servem como um indicativo de como um determinado falante se sobressairá em um dado contexto de uso da língua.

Nesta pesquisa, utilizei um teste de proficiência KET da UCLES que é administrado em escala mundial e que tem como meta avaliar o nível de proficiência lingüístico-comunicativa de aprendizes de língua inglesa como L2/LE, por meio do estabelecimento de uma dada escala padrão.

Esse teste da UCLES apresenta tarefas interativas de base comunicativa envolvendo duas etapas. Em um primeiro momento, acontece a interação entre o candidato e o

examinador e, posteriormente, a dos próprios examinados que são avaliados a partir do seu desempenho global.

Um típico desempenho considerado minimamente adequado, segundo a escala padrão do KET, apresenta as seguintes características: (a) os recursos lingüísticos e estratégicos são limitados, porém suficientes para que haja transmissão do significado desejado. (b) o discurso pode, às vezes, apresentar dificuldades de compreensão, hesitação, contudo, a interação transcorre de maneira aceitável.

A nota máxima que o candidato pode obter é de 25 pontos e a mínima, para que seja aprovado, é de 15 pontos. Um examinado que apresentasse um desempenho semelhante ao descrito acima em todos os componentes obteria a nota global 15 – média mínima de 3 em cada item.

As notas obtidas pelos alunos foram as seguintes:

|       | Gramática | Vocabulário | Fluência | Realização | Média | Soma total |
|-------|-----------|-------------|----------|------------|-------|------------|
| A: 5  | 2         | 2           | 3/2      | 2          | 2,10  | 10,50      |
| A: 9  | 3/2       | 3/2         | 3        | 3          | 2,80  | 14,00      |
| A: 10 | 3/2       | 3/2         | 3        | 3          | 2,80  | 14,00      |
| A: 11 | 4         | 4/5         | 4        | 4          | 4,10  | 20,50      |
| A: 12 | 4/3       | 4           | 4        | 3          | 3,50  | 17,50      |
| A: 13 | 4         | 4/3         | 4        | 4/5        | 4,20  | 21,00      |
| A: 14 | 4/5       | 4/5         | 5        | 4/5        | 4,70  | 23,50      |
| A: 15 | 3/4       | 3/4         | 3/4      | 4          | 3,70  | 18,50      |
| A: 16 | 4/5       | 4/5         | 5        | 5          | 4,80  | 24,00      |
| A: 17 | 3/2       | 4           | 3        | 3/2        | 2,80  | 14,00      |
| A: 18 | 3/2       | 3/4         | 2        | 3/2        | 2,50  | 12,50      |
| A: 19 | 2         | 3/2         | 2        | 3/2        | 2,30  | 11,50      |
| A: 20 | 2/3       | 3/2         | 3/2      | 3          | 2,60  | 13,00      |
| Média | 3,43      | 3,63        | 3,43     | 3,35       | 3,46  | 17,30      |

A maioria dos alunos apresentou um desempenho superior à média mínima exigida. O quadro mostra também a nível heterogêneo do grupo ao que se refere ao nível de proficiência oral. Contudo, não se podem fazer afirmações taxativas em relação aos níveis de proficiência em geral, dado o conjunto de variáveis que podem influenciar os resultados, mesmo quando se tenta construir instrumentos válidos e confiáveis.



**Tabela 3: Notas obtidas no primeiro teste de proficiência**

| Alunos | Gramática | Pronúncia | Vocabulário | Fluência | Realização da tarefa | Média Geral | Soma total |
|--------|-----------|-----------|-------------|----------|----------------------|-------------|------------|
| A: 1   | 4/5       | 4/5       | 4           | 4        | 4                    | 4,20        | 21,00      |
| A: 2   | 3/4       | 4/5       | 4/5         | 4        | 4                    | 4,10        | 20,50      |
| A: 3   | 4/3       | 4         | 3           | 3        | 3                    | 3,30        | 16,50      |
| A: 4   | 3/4       | 3/2       | 3           | 2        | 3                    | 2,80        | 14,00      |
| A: 5   | 4/5       | 4/5       | 4           | 4        | 4                    | 4,20        | 21,00      |
| A: 6   | 3/2       | 3         | 2           | 2        | 3                    | 2,50        | 12,50      |
| A: 7   | 3/4       | 3/3       | 3/4         | 3/4      | 3                    | 3,30        | 16,50      |
| A: 8   | 2         | 2         | 2           | 3/2      | 2                    | 2,10        | 10,50      |
| A: 9   | 5         | 4         | 5           | 4/5      | 5                    | 4,70        | 23,50      |
| A: 10  | 3/2       | 3/2       | 3           | 3        | 3                    | 2,80        | 14,00      |
| A: 11  | 4         | 4/5       | 4           | 4        | 4                    | 4,10        | 20,50      |
| A: 12  | 4/3       | 4         | 4           | 3        | 3                    | 3,50        | 17,50      |
| A: 13  | 4         | 4/5       | 4           | 4        | 4/5                  | 4,20        | 21,00      |
| A: 14  | 4/5       | 4/5       | 5           | 4/5      | 5                    | 4,70        | 23,50      |
| A: 15  | 3/4       | 3/4       | 3/4         | 4        | 4                    | 3,70        | 18,50      |
| A: 16  | 4/5       | 4/5       | 5           | 5        | 5                    | 4,80        | 24,00      |
| A: 17  | 3/2       | 4         | 3           | 3/2      | 2                    | 2,80        | 14,00      |
| A: 18  | 3/2       | 3/4       | 2           | 3/2      | 2                    | 2,50        | 12,50      |
| A: 19  | 2         | 3/2       | 2           | 3/2      | 2/3                  | 2,30        | 11,50      |
| A: 20  | 2/3       | 3/2       | 3/2         | 3/2      | 3                    | 2,60        | 13,00      |
| Média  | 3,43      | 3,63      | 3,45        | 3,35     | 3,45                 | 3,46        | 17,30      |

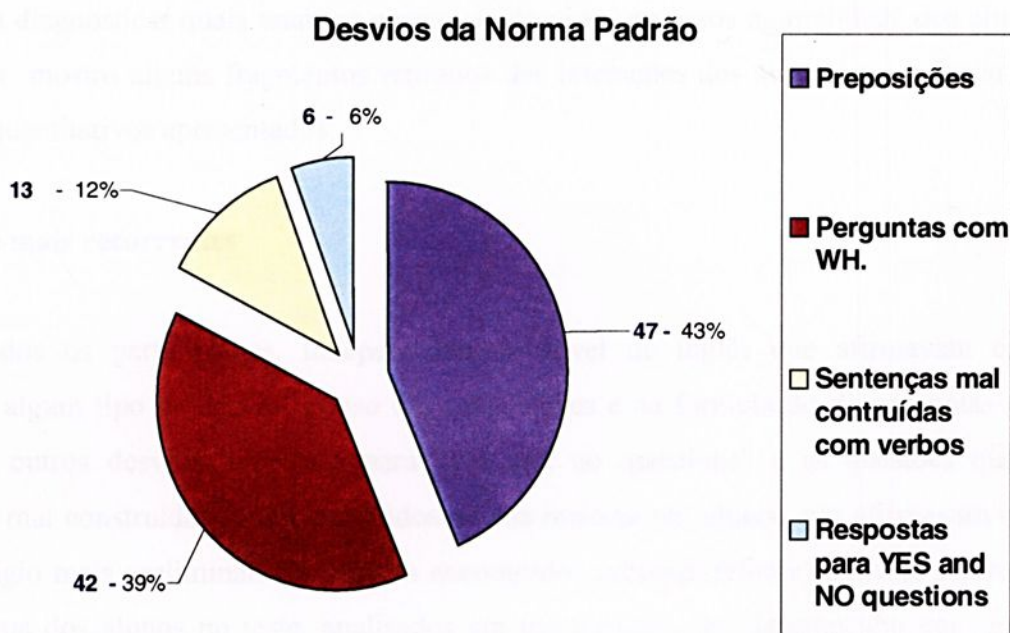
A maioria dos alunos apresentou um desempenho superior à média mínima exigida. O quadro mostra também o nível heterogêneo do grupo no que se refere ao nível de proficiência oral. Contudo, não se podem fazer afirmações taxativas em relação aos testes de proficiência em geral, dado o conjunto de variáveis que podem influenciar os resultados, mesmo quando se tenta construir instrumentos válidos e confiáveis.

O exame foi realizado em um dia livre na faculdade. Os alunos normalmente freqüentam as aulas de segunda à sexta-feira, no período noturno, das 19:20 às 22:40. O teste foi realizado no sábado, dia 04 de agosto de 2002 no período da tarde. Para isso, utilizei a gravação em fita cassete e em vídeo visando a ampliar a sua confiabilidade e observar reações dos alunos e professores. O examinador e os aprendizes estavam um pouco nervosos, provavelmente, devido à inexperiência de todos os participantes com esse tipo de exame, o que pode ter prejudicado o desempenho geral e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

Apresento na tabela a seguir os principais desvios encontrados no teste diagnóstico e os percentuais relativos a tais números em um gráfico.

**Tabela 4: Desvios encontrados no primeiro teste de proficiência**

| Item gramatical                      | Número de "erros" |
|--------------------------------------|-------------------|
| Preposições                          | 47                |
| Perguntas com "WH".                  | 42                |
| Sentenças "mal construídas"          | 13                |
| Respostas para "YES e NO questions". | 6                 |





O gráfico acima revela que de um total de 109 desvios observados 43% foram relativos às preposições, 39% perguntas que iniciam com “WH” na quais se observava a ausência de alguns constituintes frasais básicos, 12% de sentenças que denominei “mal construídas” visto pois, na sua maioria, dificultavam a compreensão da mensagem pelo interlocutor e 6% de uso inadequado de repostas para “yes and no questions”. Entre as preposições acima observei as seguintes ocorrências:

**Tabela 5: Tipos de desvios com preposições**

| Número de ocorrências | Tipo de ocorrência          | Exemplo        |
|-----------------------|-----------------------------|----------------|
| 20                    | Preposition of time         | At + time      |
| 9                     | Expressões adverbiais fixas | In the evening |
| 8                     | Go to – verbos de movimento | Go to the club |
| 6                     | By – meio de transportes    | By + bus       |
| 4                     | Preposição de lugar         | At + place     |

Na seção que agora findo arrolei os dados relativos ao teste de proficiência que utilizei para diagnosticar quais eram os principais desvios expressos na oralidade dos alunos. Na próxima mostro alguns fragmentos retirados das interações dos alunos que reforçam os resultados quantitativos apresentados.

### 3.5 Desvios mais recorrentes

Todos os participantes, independente do nível de inglês que afirmavam estar, cometeram algum tipo de desvio no uso das preposições e na formulação de perguntas com “WH”. Os outros desvios, repostas para “yes and no questions” e as questões que as denominei mal construídas foram cometidos na sua maioria por alunos que afirmavam estar em um estágio mais preliminar. Os desvios encontrados parecem refletir os níveis diferentes de interlíngua dos alunos no teste, analisados em transcrições, seu desempenho em sala de aula, que já vinha sendo observado impressionisticamente durante a realização de atividades em sala de aula.

A seguir, apresento alguns desvios encontrados, com comentários:

### Fragmento 1

- 01. A.1: *I get up 7:00 o'clock.*
- 02. A.4: *What do you do evening?*
- 03. A.1: *What do you do weekends?*
- 04. A.19: *I get up 11:00 o'clock.*

Exemplos como esses parecem indicar que esses aprendizes ainda não perceberam todos os aspectos formais da língua, talvez porque eles passaram despercebidos no insumo ao qual foram expostos.

Esses tipos de construções são comuns em sala de aula com alunos em nível mais elementar de interlíngua, em que os aprendizes concentram-se muito mais naqueles elementos essenciais para a construção da mensagem e na conseqüente satisfação de seu intuito comunicativo. Esses elementos menos importantes ou necessários pragmaticamente, demoram a serem adquiridos porque são pouco salientes nos insumos e por não serem essenciais na confecção do significado das sentenças. A ausência desses elementos não impede todavia o fluxo da comunicação. Entretanto, é desejável que um professor de língua estrangeira, devido ao seu papel fundamental na sala de aula como um dos fornecedores de insumo, preocupe-se com todas as questões tanto de cunho formais quanto pragmáticas, para que possa cumprir a sua função adequadamente.

Em um estágio aparentemente superior, observa-se que o falante faz uma pausa, podendo-se inferir que ele buscava algo ou tinha consciência de que faltava um elemento para completar sua proposição. Nessas pausas, observa-se a ausência de preposição como se depreende abaixo:

### Fragmento 2

- 01. A.12: *I get up (+) 10:00 o'clock.*
- 02. A.13: *I, I work (+) Boutique Cecília.*
- 03. A.4: *I have breakfast (+) 9:00 too.*
- 04. A.6: *I have dinner (+++) 5:00.*
- 05. A.8: *I'm go come (+) bus.*



Alunos como esses parecem ter a percepção de que algum constituinte está faltando, porém, apesar da monitoração marcada pelas pausas, ainda não arriscam nenhuma hipótese. Na visão cognitivista, provavelmente, tiveram contato algumas vezes com esses elementos e, possivelmente, armazenaram-no apenas na memória de curto prazo e quando tentaram o acesso a esse conhecimento, este ainda não tinha sido automatizado. Dessa forma, esses aprendizes se preocuparam apenas em resolver a situação comunicativa. Devemos nos lembrar que estamos em uma situação de avaliação, o que, de certa forma acaba ativando os aspectos emocionais e, também, pode interferir no desempenho. De qualquer forma, esses alunos parecem estar em um estágio mais avançado no processo de interlíngua, se os compararmos com os primeiros, que nem perceberam a necessidade do morfema para completar a sentença. Pode ser também que eles tiveram essa percepção via gramática universal, ou, através da língua materna, inferiram que havia um constituinte naquela posição na sentença. Somente por meio das aferições futuras (nesta pesquisa) será possível levantar hipóteses mais fundamentadas.

### Fragmento 3

**01. A.3:** *(++ ) how (+++) much do you go (+) at school?*

*How much do you go at school?*

**02. T1:** *. How often do you go to school?*

**03. A.3:** *How often do you go at school?*

**04. A.6:** *I come ah to work on bus.*

Os dados apresentados acima parecem indicar que os aprendizes tiveram contato com as expressões “at school” e “to be on + meios de transporte” e estão supergeneralizando. Provavelmente, essas duas formas foram mais salientes no insumo que receberam. Mesmo se tiveram contatos com a forma “go to” eles devem estar passando por um período de reestruturação da sua interlíngua. Em um momento de emergência, utilizam as formas com as quais se sentem mais seguros. Um aspecto positivo, se compararmos com os exemplo anteriores, é que os alunos A3 e A6, no exemplo 3, já estão lançando hipóteses que deverão ser confirmadas ou não no insumo, que, conforme este trabalho propõe, terá um enfoque mais explícito. Há ainda um problema de compreensão, provavelmente causado pela ênfase dada por A.3 no interrogativo “how”, o que pode ter remetido o aluno à formulação “how do you come to school”, bastante freqüente no insumo.

No fragmento a seguir, observamos a manifestação de variabilidade. O nível de interlíngua flutua entre o estágio anterior e o atual. Esse parece ser um processo sistemático que pode ser previsto dentro da evolução da construção da competência gramatical:

#### Fragmento 4

01. A.1: *What time do you get up?*

02. A.2: *I get up at 9:00 o'clock.*

03. P:P 1: *Every day?*

04. A.2: *Ah, sometimes on Monday, I get up 7:00 o'clock.*

05. A.15: *What do you do weekends?*

06. A.16: *I like to go out with my friends, we go at the club, to the restaurant.*

Na formulação da questão, o aluno A.15 faz a omissão pura e simples da preposição *on* sem com isso provocar prejuízo do aspecto funcional. Pode ser também que essa construção esteja estabilizada/fossilizada, havendo, dessa forma, a necessidade de um enfoque mais explícito.

Os alunos, nos demais exemplos, encontram-se em um estágio de interlíngua um pouco mais avançado, e mesmo cometendo alguns desvios, utilizam a forma padrão em alguns casos. A forma *"at the club"* é, geralmente, muito mais saliente no insumo nos primeiros estágios de aprendizagem:

#### Fragmento 5

01.A.10: *What do you do uh weekends?*

*What do you do on weekends?*

Esse parece ser o estágio mais avançado do grupo em relação a esse aspecto.

#### Fragmento 6

01. A.15: *What do you do weekends?*

01. A.16: *I like to go out with my friends, we go at the club, to the restaurant.*

O aprendiz é capaz de se auto-monitorar e, então, reformular sua proposição. O



aprendiz está em um estágio de interlíngua muito próximo do padrão, pois ainda não acessa automaticamente os dados. Possivelmente, encontra-se no terceiro estágio de evolução proposto por Ellis (1997), o conhecimento implícito/monitorado.

Os estágios de interlíngua verificados parecem refletir as notas obtidas no exame de proficiência oral. Pudemos detectar quatro níveis diferentes de interlíngua, pois os alunos obtiveram notas que variavam entre dois e cinco da tabela, entre zero e cinco, embora se deva ressaltar que a avaliação considerou outros aspectos relativos à competência oral: pronúncia, vocabulário e fluência, que não estão no escopo central deste trabalho.

O fluxo de comunicação não foi interrompido ou prejudicado, devido à ausência das preposições corretas ou a sua omissão. Isso demonstra que as preposições não são elementos fundamentais na determinação dos significados. Entretanto, conforme ressaltado, estou tratando, neste trabalho, do nível de competência gramatical de futuros professores de língua inglesa, o que implica buscarmos formas que possam desenvolvê-los em todas as competências para que possam desempenhar bem seu papel de professor.

Em relação às construções com “WH”, observam-se os seguintes dados:

### Fragmento7

01. A.6: *What she study?*

02. A.5: *How come work?*

03. A.8: *What, what, what for breakfast?*

04. A.8: *What time breakfast?*

05. A.13: *How journey journey to school?*

06. A.19: *What have for lunch?*

07. A.20: *How you come to school?*

Nesse tipo de construção, o falante parece concentrar-se nos elementos que são fundamentais para a negociação de significados, deixando os outros aspectos não essenciais para o fluxo da comunicação em segundo plano. Os aprendizes, nesse estágio, buscam elaborar proposições que apresentem a mesma seqüência dos termos constituintes da língua materna, omitindo elementos que devem aparecer em uma sentença bem elaborada do ponto de vista padrão no contexto escolar, apesar de o fluxo de comunicação quase sempre ocorrer naturalmente. Esses desvios são classificados por Burt e Kiparsky (1972, *apud* Cardoso, 2001) como “erros” de omissão:

### Fragmento 8

- 01. A. 2: *What time do you breakfast?*
- 02. A. 18: *What you get up, do you get up?*
- 03. A. 8: *How (+) how do you weekends?*
- 04. A. 18: *What do you dinner?*
- 05. A. 17: *What+ what do you at weekend?*

Os dados acima parecem representar um estágio um pouco acima do anterior, do ponto de vista formal, embora, do ponto de vista pragmático, tais construções pareçam ser semelhantes. Os dados indicam a percepção de um parâmetro novo da língua inglesa para os falantes de português, o auxiliar “do”, o que pode ter desestruturado os seus conhecimentos. Uma outra questão relevante é o da não assimilação de determinados itens lexicais como “what, what time, have lunch”, que pode ter comprometido a produção em termos formais.

Esses problemas não impediram o fluxo da comunicação entre os interlocutores, que devem ter se concentrado nos elementos mais salientes, perceptíveis e essenciais na transmissão de significados. Vejamos mais um exemplo:

### Fragmento 9

- 01. A. 20: *And (+++) what, what, how do you. What éhhhh what time bed, what time bed?*

Construções como essa parecem indicar um estágio intermediário entre o primeiro e o segundo nível de interlíngua. O aprendiz deve ter recebido ou ter tido contato, de alguma forma, com itens formais da língua e deve estar passando por um processo de reconstrução dos conceitos. Ele tenta elaborar uma pergunta que está dentro de seu nível de desenvolvimento proximal “how do you”, mas, não tendo recebido o andaime ou ajuda, ele acaba retornando ao estágio anterior e fundamenta-se nos aspectos mais importantes para conseguir seu intuito comunicativo.

### Fragmento 10

- 01. A. 13: *What, What do you have for dinner?*
- 02. A. 8: *Huh (++) What (+) time get up? What time do you get up?*
- 03. A. 9: *What do you What time do you have lunch?*
- 04. A. 15: *What time do you dinner do you have dinner?*



O aluno inicia uma construção paratática, acessa o monitor rapidamente, tal como o usuário idealizado por Krashen (1985) e constrói uma estrutura padrão. O aluno tem a construção padrão quase automatizada, bastando, talvez, um pouco de prática. Nos termos de Ellis (1997), esses alunos encontram-se no estágio implícito controlado, sendo necessário mais oportunidades de uso para que se torne implícito-automático.

### **Fragmento 11**

*A.12 (+) What time do you have lunch?*

Esse monitoramento inicial e a produção ininterrupta que segue pode indicar que o aluno assimilou essa estrutura como um bloco não analisado – formulaico ou pode ter passado por todo o processo de interlíngua e internalizado essa estrutura.

### **Fragmento 11**

*01. A.15: What time do you eat for breakfast?*

*02. A.18: What you get up do you get up?*

*03. A.18: What do you (+++) What do you take breakfast?*

Os alunos já perceberam os elementos que constituem as perguntas com “WH”. O problema, talvez, seja a não assimilação de determinados “chunks” como “what time”. As regras de construção de sentenças foram adquiridas, a questão é lexical.

O terceiro desvio de norma mais comum na produção oral dos alunos foi a produção de algumas sentenças sem verbos, o que representa um dos primeiro estágios de interlíngua. Nos termos de Schumman (1976), essas podem representar formas pidgimizadas de LE que o aprendiz compõe, a partir de determinadas informações referências basicamente. Os alunos, nesse estágio, apresentam dificuldades na aquisição de termos não marcados. A estrutura “to be + idade” é uma estrutura marcada para falantes da língua portuguesa que utilizam um verbo correspondente ao verbo “have” em inglês:

### **Fragmento 12**

*01. A.18: my brother (+) 15.*

02. A. 19: *I student at to Fafica*

03. A. 13: *I nineteen.*

04. A. 7: *yes, I secretary.*

O uso de elipses que não correspondem à norma padrão mais comum na língua alvo para respostas curtas. (“yes and no questions”):

### Fragmento 13

01. A.3: *yes, I work.*

02. A.10: *no. I don't have.*

Os dados parecem indicar a ocorrência de erros de transferência da estrutura da L1 para a LE no excerto acima. Porém, acredito que esses desvios possam ser superados, naturalmente, ao longo do processo de aprendizagem.

Conforme ficou registrado nos fragmentos de um a treze, os desvios mais comuns mapeados na produção oral dos alunos, no teste oral, foram as preposições e a formulação de questões com “WH”.

Seguindo os autores que fundamentam teoricamente este trabalho, decidi começar o tratamento pelas preposições. Esse tópico encaixa-se perfeitamente nos critérios que, geralmente, são utilizados pelos autores para definir qual aspecto enfocar: pouco saliente, opaco comunicativamente, escopo limitado.

Outro critério que interferiu na decisão sobre qual item tratar é a emergência desse no sistema de interlíngua do aprendiz. Conforme podemos observar nas transcrições, as preposições parecem ser um aspecto emergente na fala dos aprendizes, pelo menos, nas tarefas que foram propostas nesse exame de proficiência. Por essa razão, do ponto de vista da pesquisa, esse foi o foco de tratamento, embora pedagogicamente tenha abordado outras questões, inclusive com outro enfoque.

Acredito que as formulações interrogativas com “WH” podem ser adquiridas implicitamente devido a sua saliência e frequência no insumo e nas oportunidades de produção da língua em sala de aula.



Quanto às outras questões levantadas, como, por exemplo, o item intitulado “sentenças mal construídas”, parecem constituir-se em aspectos, às vezes, confusos para que se defina um critério de tratamento. Achei prudente, aguardar.

Concluo assim a fase diagnóstica do trabalho na qual busquei responder as duas primeiras perguntas de pesquisa levantadas - *as crenças* dos alunos em relação ao ensino aprendizagem do aspecto estrutural da língua e *os desvios formais* mais recorrentes no discurso dos alunos, durante a realização de um teste de proficiência. A seguir, inicio o período de intervenção propriamente dito

### 3.6 Segunda etapa do trabalho

Este trabalho teve como objetivo geral o de promover atividades de intervenção pedagógica que elevassem o nível de consciência, sobre os aspectos formais da língua e, dessa forma, pudessem acelerar o processo de desenvolvimento do sistema interlíngua dos aprendizes e facilitar a internalização dos aspectos formais tratados.

No primeiro estágio, utilizei instrumentos de pesquisa que permitiram avaliar o conjunto de crenças dos actantes sobre a questão ensino-aprendizagem do aspecto formal da língua estrangeira. Os dados indicaram uma preferência dos aprendizes por um enfoque mais explícito dos aspectos gramaticais, com a centralização das ações da sala de aula no professor, em uma perspectiva, segundo a qual a transmissão do conhecimento ocorre de maneira linear. Posteriormente, apliquei um teste de proficiência, objetivando detectar as questões formais mais problemáticas para, a partir de então, desenvolver atividades que estivessem em consonância com a história de aprendizagem e as crenças dos aprendizes, e introduzir outras congruentes com as últimas descobertas sobre a questão, ensino de gramática, na área de ensino/aprendizagem de línguas. Após a análise dos dados da primeira etapa do trabalho, concluí que as preposições surgiram como o aspecto mais emergente na interlíngua dos alunos na realização das tarefas propostas no teste de proficiência. Segundo os autores que fundamentam teoricamente este trabalho, essa emergência é um sinal de que os aprendizes estão cognitivamente preparados para receber maiores informações sobre o tema.

Há que se ressaltar, entretanto, que as atividades propostas ofereceram um conjunto de contextos obrigatórios de uso das preposições, o que pode ter determinado o alto índice de ocorrência e a conseqüente quantidade de desvios. A questão fulcral em relação à eficácia de



qualquer intervenção pedagógica, jaz na crença da possibilidade de transformação de um conhecimento que é inicialmente explícito, e que, por intermédio da prática, no sentido comunicativo do termo, vai sendo automatizado e transformando-se em saber implícito, ou ainda, conforme pressupõe a teoria. Nessa perspectiva, segundo Ellis (1990,1997,2002) e Fotos (1991, 1994, 2002), entre outros, o saber explícito é entendido como um elemento facilitador do processo de desenvolvimento implícito que é, consensualmente, concebido como a força motriz principal em situações de uso não monitorado da língua. Há ainda a acepção de foco na forma proposta por Long (1991,1998) que se inscreve dentro de um dos pontos extremos de contínuo implícito e explícito. Acredito que, a opção por uma das alternativas de intervenção deve ser pautada pela realidade contextual, a saber: o histórico de aprendizagem dos participantes, a carga horária, o número de alunos e a heterogeneidade em termos de nível de proficiência lingüístico-comunicativa do grupo. Segundo Ellis (1998), a instrução com foco na forma deve envolver uma combinação dessas diversas opções, otimizando, assim, as possibilidades de aprendizagem.

Neste trabalho, tratei todas as atividades de intervenção como tentativas de despertar a consciência dos aprendizes para os aspectos formais da língua.

Iniciei o processo de tratamento com uma abordagem mais explícita de ensino, condizente com a história de aprendizagem tradicional dos aprendizes, sem necessariamente recorrer a uma metalinguagem de natureza técnica ou especializada.

Diferentemente dos defensores da abordagem tradicional de ensino, não acredito na incorporação imediata, tampouco direta, de qualquer aspecto sistêmico da língua. A estratégia foi somente a de permitir que os aprendizes começassem a perceber, conscientemente, o aspecto gramatical enfocado, que dada a sua opacidade semântico-comunicativa e baixa frequência, passa, geralmente, despercebido pelos alunos.

Em seguida, outras atividades de produção e formulação de regras foram propostas, visando a aumentar o grau de conscientização. Durante esse estágio, os alunos, divididos em grupos, discutiam as regras e, na sequência, o professor, juntamente com os aprendizes, corrigia, oralmente, os exercícios, na língua alvo. Essas atividades, além de significarem tentativas de despertar a conscientização dos alunos, propiciaram a oportunidade de o professor e outros participantes oferecerem insumo (compreensivo), durante o processo de discussão dos exercícios.



Nesse ínterim, o professor ofereceu tarefas de produção escrita e oral controladas ou mais livres. Durante o processo de tratamento, o professor procurou propor tarefas nas quais os alunos deveriam, de alguma forma, utilizar as preposições, caso detivessem os pré-requisitos cognitivos para tal (ver anexo 9.4).

Com essas atividades, busquei avaliar, inicialmente, se os alunos usavam as preposições corretamente em situações de uso que poderiam ser monitoradas e, posteriormente se as utilizavam em um estágio de interlíngua superior àquele da etapa inicial do trabalho que se iniciou com o teste de proficiência.

Na seqüência, propus tarefas, cujo enfoque estava no significado ou em outros aspectos da linguagem e verifiquei o uso das preposições dos aprendizes dos três níveis de proficiência que compuseram o grupo.

Todo esse mapeamento foi realizado durante o período de nove meses, iniciando-se em setembro de 2002 e terminando em julho de 2003 com a realização de um teste de proficiência final. Conforme perceberemos, houve uma interrupção entre os meses de dezembro de 2002 e fevereiro de 2003, período de férias e recesso escolar. A partir da segunda quinzena de fevereiro, início das aulas em 2003, não foi oferecido qualquer tipo de insumo explícito específico de preposições. A partir desse ponto, pude verificar as ocorrências de preposições, durante a realização das tarefas propostas que permitiram avaliar o desenvolvimento ao longo do processo. Em julho de 2003, realizei o teste final.

A seguir ilustro melhor essas etapas com a transcrição de trechos das aulas e de algumas tarefas propostas em sala de aula durante o processo de tratamento. Algumas outras atividades foram colocadas na seção de anexos.

### 3.7 Tratamento dos desvios

Iniciei o tratamento por meio da explicação mais explícita das preposições, conforme demonstro no fragmento treze:



**Setembro de 2002**

**Fragmento 14**

*PP: all right, uh uh we're going to talk about + we are going to talk about some prepositions++ (professor escreve as preposições in, at, on na lousa)). We are going to start + to begin with preposition of time plus time word (( pausadamente)) so we have ((escreve na lousa)) in plus month + then we say in march in June, in may, in December etc, in plus year, we say in 2002, in 1994, in 1961, in seasons of the year, so we say uh uh + in spring, in summer, in winter, in autumn or fall, (( pausadamente a medida que coloca os exemplos na lousa)), in before countries uh uh in Brazil, in the United States, in Germany uh uh well, in usually mean + geralmente significa inside something + dentro de alguma coisa like in a box, uh in a drawer eh eh eh in the classroom (( escreve os exemplos na lousa)), well uh on, for on as a preposition of time, preposition of time as a preposition of time plus words we have on plus day of the week uh on Monday, on Tuesday, on Wednesday + uh the... we can also use uh on eh eh when talking about specific dates + talk about SPECIFIC dates like.. We say in summer but on a summer day, in November but on November the first /.../*

Essa foi a primeira aula durante o processo de tratamento dos erros proposto neste trabalho. Os aprendizes, no geral, apresentam uma cultura de aprendizagem que se inscreve no modelo gramatical tradicional. Para eles, esse modelo de aula traz um apelo muito forte, conforme ficou demonstrado, ao ser respondida a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho. Durante o processo de tratamento, foi utilizada um outro instrumento de coleta de dados, os “logs”, com as quais buscamos avaliar a percepção dos alunos durante alguns momentos do processo de tratamento. A seguir, transcrevo alguns recortes de opiniões extraídas desse instrumento:

**Setembro 2002**

*A: Com esse tipo de aula podemos entender as matérias com mais facilidade/.../*

*A: Eu gosto assim, as regras ficam mais claras/.../*

*A: Eu acho que a gramática primeiramente deveria ser explicada na lousa para melhor assimilação e logo em seguida, os exercícios orais e escritos, ou nos livros.*

No início, procurei adequar o tratamento às expectativas de aprendizagem dos alunos do contexto, com uma pequena inovação, mais perceptível, se compararmos ao ensino de LE



dentro da perspectiva tradicional-ortodoxa de ensino. Embora não considere imprescindível o uso constante da língua alvo, na apresentação explícita durante a primeira etapa do tratamento, ele pode propiciar, entre outras coisas, a possibilidade de o insumo ser útil para determinados aprendizes dependendo do seu estágio de desenvolvimento psicolinguístico. Além disso, temos expectativas mais modestas do ponto de vista pedagógico, se compararmos com os modelos tradicionais.

A aula, embora tenha sido explicitada na lousa, nos moldes do método gramática e tradução, não visou a, apenas, desenvolver o saber explícito dos aprendizes. Tampouco se esperava a assimilação do conhecimento de forma automática e imediata em uma visão de linguagem como produto daquilo que foi ensinado (apresentado). Dessa forma, concordo com Ellis (1997), que ressalta a ineficácia desse modelo, quando se objetiva o desenvolvimento do conhecimento implícito das regras para serem usadas em situações como o da produção oral em L2/E, cuja evolução acontece de maneira processual.

Com essa aula visei a iniciar o processo de despertar da consciência do aprendiz para as preposições. Dessa forma, ao contrário da abordagem meramente tradicional, não alimento a expectativa de assimilação desse aspecto gramatical com essa única exposição. Acredito que a exposição ilustrada no exemplo 14, que provavelmente ficará apenas na memória de curto prazo dos aprendizes, seja insuficiente, mesmo para o processo de conscientização dos alunos em relação às preposições.

Em consonância com os autores que sustentam teoricamente esta pesquisa, penso que essas exposições devam ser completadas com a proposição de tarefas que possam conduzir os aprendizes a descobrirem as regras, independentemente, e por meio da promoção de oportunidades de comunicação na língua alvo, para que esse aspecto se torne cada vez mais latente e possa, assim, abrir caminhos, primeiro para sua compreensão com os diversos exemplos de uso e posteriormente a perceber e a incorporação no sistema de interlíngua (ver anexos 9, 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5.).

A exposição no fragmento 14, com os aprendizes exercendo um papel meramente de observadores, representa somente um estágio no sentido da conscientização dos alunos para as preposições que são pouco salientes e freqüentes em situações de uso real da língua.

Conforme veremos nas próximas etapas do tratamento, apresento situações nas quais houve uma participação mais efetiva dos aprendizes na construção do seu conhecimento durante a realização de tarefas que são explícitas, porém mais indiretas.



Assim, após a primeira etapa, comecei a propor atividades que eram resolvidas em grupos, objetivando introduzir a idéia de trabalho em equipe e a co-construção do saber.

Esses exercícios ainda permitiam a monitoração do conhecimento explícito dos alunos a respeito das regras gramaticais e a troca de conhecimento com colegas com um nível mais alto de proficiência lingüística. Ofereci textos com um alto nível de ocorrência de preposições, em um primeiro momento, e pedi para os alunos formularem as regras a partir do insumo oferecido. A seguir, apresento um exemplo desse tipo de exercício:

### Fragmento 15

Sublinhe as expressões de tempo na passagem abaixo

#### Walt Disney Biography. (1901-1966)

Walt Disney was born on December 5<sup>th</sup>, 1901, in Chicago, Illinois. He also took great interest in photography. After the World War I, Walt Disney opened a business with his brother making animated film in Hollywood. in 1928, Mickey mouse was created and made an appearance in the world's first cartoon with sound. During the next five years, he produced animated classics. A larger amusement park, Walt Disney world was opened in Florida in 1971. Walt Disney died on December 15<sup>th</sup>, 1966, victim of cancer.

Em seguida, propus textos repletos de preposições que eram substituídas pelo professor por preposições “erradas”, as quais deveriam ser corrigidas pelos alunos em grupos e depois compartilhadas com todos os outros participantes, com a coordenação do professor.

Os alunos parecem aprovar as discussões realizadas em pares e grupos (mais competentes), conforme revela os dados coletados por meio dos logs. Transcrevo a seguir a impressão de alguns alunos.

A:19 gosto do trabalho em grupos porque rende mais e com os amigos tiramos as dúvidas e trocamos informações, um acaba ajudando o outro.

A:8 no meu ponto de vista as aulas estão ficando muito mais interessantes, pois com os grupos, temos a oportunidade de participar mais.



É interessante observar que as opiniões centravam-se mais em relação à forma como a sala é organizada e a conseqüente oferta de maiores possibilidades de aprendizagem.

No geral, o professor seguia um dado itinerário pedagógico. Primeiro se estimulava a compreensão da idéia central do texto. Em seguida, discutia-se o léxico com participantes mais competentes e, então, corrigiam-se as preposições do texto e formulavam ou se lembravam delas. A seguir, mostro um exemplo trabalhado dessa maneira.

## Outubro 2002

### Fragmento 16

Some biographical information about Spielberg. Read and try to understand it. Talk to your partners.

*Steven Spielberg was born on 1948 on Ohio at the United States. He is one of the most successful filmmakers of the 20<sup>th</sup> century, and in his career has earned millions of dollars. On 1961 he began to make movies and he made war film, Escape to Nowhere. He was only 13. He studied English literature on California State University then worked in the television division on Universal Studios at Hollywood for seven years. On 1975 he made jaws, which was very successful, and made him very rich and famous. His more than 30 films include: close encounters of the third kind, Indiana Jones, ET, and Jurassic Park and other more serious films like Schindler's list and Saving Private Ryan. At 1994, he formed a new Hollywood studio, Dreamworks.*

O professor então lia o texto de forma incorreta e os alunos corrigiam as preposições. Em seguida, formulavam as regras ou lembravam delas.

Esses textos eram escolhidos tanto pelo seu conteúdo quanto pelo alto índice de ocorrência de preposições. Após a resolução dessa tarefa, propus uma tarefa escrita que envolvia o aspecto tratado no texto. Assim solicitei que os alunos escrevessem uma biografia de uma pessoa conhecida ou uma autobiografia. Em seguida, sugeri que os alunos entrevistassem um colega e elaborassem a sua biografia e apresentassem oralmente aos

outros membros do grupo, propiciando, dessa forma, oportunidades de comunicação oral além da forma.

Conforme destaquei, as preposições não são muito freqüentes nos textos, por isso, é difícil oferecer situações de seu uso real. Uma outra questão a se considerar é o escopo de cada uma das preposições, que é muito delimitado. Acho importante, então, oferecer o maior número possível de situações nas quais as preposições ocorram para conduzirmos os aprendizes ao estágio em que esses elementos se tornem mais perceptíveis e que possam, assim, “percebê-los”, na acepção desse termo empregada por Schmidt (1990) (ver anexos 9.1, 9.2, 9.3, 9.4).

Outros insumos, nos quais os aprendizes liam e formulavam respostas minimamente verbais, foram implementados (ver anexos 5, 5.1, 5.2 etc). Em uma dessas atividades, o professor anunciava uma expressão e os alunos deveriam oferecer a preposição correta. Em seguida, o professor repetia a resposta para certificar-se de que todo grupo havia ouvido. A seguir, transcrevo um excerto de um desses exercícios:

#### **Fragmento 17**

**01. PP:** *uh uh night*

**02. Students:** *at night*

**03. PP:** *at night, in the morning, in the evening, in the afternoon*

**04. PP:** *Wednesday*

**05. Students:** *on Wednesday*

**06. PP:** *on Wednesday uh huh, 1941*

**08. Students:** *at 1941*

**09. PP:** *uh oh*

**10. Students:** *on*

**11. PP:** *uh oh*

**12. Students:** *in*

**13. PP:** *in 1941, in 2002, in 1999, in plus year ok?*

**15. PP:** *may*

**16. Students:** *in may*



Embora essa atividade, provavelmente, não se inscreva entre as tarefas ditas comunicativas, existe um certo grau de imprevisibilidade nesse exercício, pois os alunos não conheciam antecipadamente qual expressão seria anunciada pelo professor. Isso levou os aprendizes a arriscarem, em alguns casos, e cometerem “erros”, os quais o professor aproveitou para esclarecimentos. O desvio mostrado no excerto pode representar um momento de reestruturação da interlíngua dos aprendizes, pois o grupo acabara de realizar uma tarefa na qual deveriam fornecer o endereço completo com o número da casa/apartamento (at 225, at 1440).

Esse exercício, no entanto, foi proposto no estágio inicial do processo de tratamento das preposições, quando os alunos recebiam uma grande quantidade de insumo sobre o tema, o que também, pode ter provocado a troca.

O texto abaixo foi usado em um exercício de compreensão auditiva de linguagem oral no qual os aprendizes deveriam completá-lo com os verbos irregulares. Na sequência, discutiram o significado e elaboraram regras para as preposições em grupos. Essa atividade inscreve-se no modelo de instrução explícita indireta de Ellis (1998), que tem por objetivo a conscientização em relação à forma. Segundo o autor, as tarefas de conscientização são mais motivadoras, porque os alunos descobrem as regras sozinhos, são realizadas em grupos e a língua alvo é utilizada como meio para resolução dos problemas. Devemos ressaltar, entretanto, que, no contexto de LE, com alunos, na sua maioria, de nível básico, os aprendizes acabam utilizando a L1 ainda que o professor utilize a língua-alvo. Mesmo assim, a questão da auto descoberta das regras aumenta a possibilidade de elas serem percebidas.



- 2 **T 7.7** Listen and repeat the Past Simple forms.
- 3 **T 7.8** How old were you in 2000? Simon was twenty-four. Listen to him and complete the sentences.



### What did Simon do?

He \_\_\_\_\_ school in 1994.  
 He \_\_\_\_\_ to university where  
 he \_\_\_\_\_ graphic design. Then,  
 in 1997, he \_\_\_\_\_ a job with  
 Saatchi and Saatchi, an advertising  
 agency in London. He \_\_\_\_\_ his  
 girlfriend, Zoë, in 1998, and the next  
 year they \_\_\_\_\_ a flat together.

### What happened in the world?

#### Sport

France \_\_\_\_\_ the World Cup in 1998.

Brazil \_\_\_\_\_.

#### Politics

Tony Blair \_\_\_\_\_ Britain's Prime Minister in 1997.

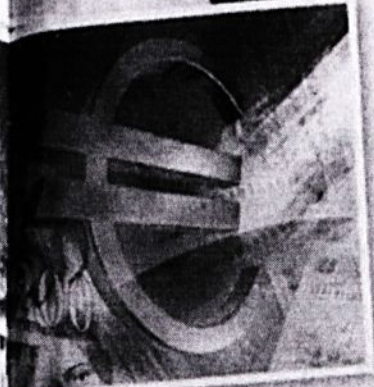
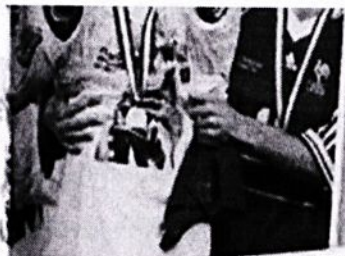
Bill Clinton \_\_\_\_\_ a lot of problems in his last  
 years in the White House. Eleven countries in Europe  
 (but not Britain) \_\_\_\_\_ to use the Euro in 1999.

#### Famous people

Princess Diana \_\_\_\_\_ in a car crash in Paris in  
 1997. Millions of people \_\_\_\_\_ to London for  
 her funeral.

Listen again and check.

- 4 Work with a partner. Ask and answer questions about Simon.
- 1 When/Simon/leave school?
  - 2 What/study at university?
  - 3 When/a job with Saatchi and Saatchi?
  - 4 When/meet Zoë?
  - 5 What/Zoë and Simon do in 1999?
- 5 What did you do in the last years of the 20th century?  
 What can you remember? Write about it. Tell the class.





As atividades apresentadas até agora se inserem no escopo daquelas qualificadas por Ellis (1997) como insumos estruturados, cujo fundamento psicolinguístico jaz no pressuposto de que a aquisição ocorre quando os aprendizes percebem uma dada estrutura no insumo ao invés da sua produção.

Neste trabalho, à medida que oferecia insumo, concomitantemente, propunha oportunidades de produção. De acordo com Ellis (1998), a produção prática direcionada a uma certa estrutura, durante uma lição, ou mesmo a uma série delas, conduz os aprendizes à construção do tipo de conhecimento necessário à comunicação, com o que concordo, ressaltando-se que esse processo de incorporação é lento e não linear.

As preposições, por suas características formais, não funcionam como uma estrutura fixa, cujo conhecimento de uma possa ser estendido a todos os outros casos. Segundo Doughty e Williams (1998), a aquisição de tais itens é semelhante à incorporação dos aspectos lexicais da língua. O que estamos pretendendo, então, é aguçar a percepção dos aprendizes para a sua ocorrência em insumos ou situações de uso futuro, o que pode, eventualmente, aumentar as possibilidades de incorporação dessas ao sistema de interlíngua.

Para que isso aconteça, precisamos oferecer inúmeras situações de ocorrência das preposições juntamente com oportunidades de produção que podem ser “controladas” – que segundo, Ellis (op. cit.), servem para tornar os alunos mais sensíveis aos aspectos formais da língua, ou “mais livres” que, segundo o autor, por promoverem o desenvolvimento da fluência com um certo nível de precisão. A produção na língua alvo oferece oportunidades de os aprendizes perceberem suas dificuldades, buscarem soluções, testarem hipóteses, serve como insumo para outros participantes e também pode representar auto-insumo. Todos esses elementos são fomentadores do processo de desenvolvimento da interlíngua e, portanto, essenciais na implementação de um processo de tratamento como o desta pesquisa.

### 3.8 A produção oral no tratamento dos desvios

A seguir, transcrevo alguns excertos de atividades de produção promovidas durante o processo de tratamento. Nesse primeiro exercício, os alunos deveriam formular perguntas sobre o dia anterior dos seus interlocutores. O objetivo pedagógico era o de promover oportunidades de expressão de acontecimentos passados, enquanto o foco do pesquisador estava no uso das preposições. Aos alunos não foi revelada nenhuma das duas intenções que

subjaziam à tarefa. Todavia, tiveram algum tempo (10 minutos) para organizarem suas indagações.

### **Setembro 2002 – alunos falso-iniciantes**

#### **Fragmento 19**

*01. A.1: What time did you wake up yesterday?*

*02. A.2: I woke up uh at 7:00 o'clock*

*03. A.1: What time+ did you have + breakfast?*

*04. A.2: I had breakfast at+ uh 7:30.*

Essa atividade foi proposta logo depois da exposição dos aprendizes a uma grande quantidade de insumo estruturado com preposições, fato que pode ter aguçado o conhecimento explícito dos alunos e o seu comportamento verbal – o uso correto das preposições sem praticamente nenhuma hesitação. Existe também a possibilidade de a memorização dessas perguntas ter ocorrido em bloco como conhecimento formulaico em vista das diversas tarefas realizadas, mesmo antes do período de tratamento, que propunha relatos do dia-a-dia. Uma alternativa possível é que esses aprendizes tenham tido contato com esses aspectos anteriormente, em outros contextos de aprendizagem e tenham incorporado esses itens no seu sistema de interlíngua. Pode ainda ter acontecido a incorporação implícita dessas preposições, que são freqüentes nos insumos em qualquer situação de ensino. Por último, podemos ventilar a possibilidade desse desempenho ter sido fruto da incorporação após o período de tratamento explícito e implícito das regras. A verificação ao longo do processo apresentará novas evidências.

A seguir, apresento a produção de duas alunas iniciantes reais:

### **Iniciantes reais – Setembro de 2002**





### Fragmento 20

01- A.1: *what you have ++ what time did you time have breakfast?*

02- A.2: *I has breakfast + I had breakfast 8:00 o'clock.*

03- A.1: *+ what did you go to school?*

04- A.2: *I + went+ to 5:00 o'clock.*

05- A.1: *what time did you go + get up no + what did you time get up?*

06- A.2: *I ++ woke up + 7:00 o'clock.*

Os aprendizes parecem ter se preocupado, preferencialmente, com a transmissão da mensagem, no que foram parcialmente bem-sucedidos. No turno quatro A2, há evidência da percepção da necessidade de inserção de uma preposição, após um momento de monitoramento. Porém, a sua real intenção não fica muito clara, pois pode ter usado a preposição “to” e omitido o complemento “school” ou ainda tê-lo usado diante da expressão de tempo, *5:00 o'clock*.

A despeito do tratamento, esses alunos, aparentemente, não apresentaram qualquer evolução em relação ao seu desempenho no primeiro teste de proficiência, na etapa inicial do trabalho.

Existe a possibilidade da presença dos instrumentos de coleta de dados ter afetado o filtro afetivo desses alunos e interferido, de alguma forma, no seu desempenho.

### Setembro 2002- alunos Pré-intermediários

#### Fragmento 21

01. A.1: *where did you go last night?*

02. A.2: *+ I go to the club.*

#### Fragmento 22

01. A.1: *when did you last get a present?*

02. A.2: *I got a present on my birthday.*

No exemplo 21, A2 parece concentrar-se mais na mensagem principal. Mesmo após algum monitoramento, utiliza o elemento mais saliente na indagação do seu interlocutor, o verbo “to go”, em sua resposta, o que denota um estágio de interlíngua ainda inicial em relação à aquisição dos passados irregulares. No entanto, faz uso correto da preposição “to”, que é geralmente problemática para grande parte dos aprendizes.

Em ambos os fragmentos parece haver uma indicação de que os participantes já tenham notado as preposições e já estejam incorporando esses itens ao seu sistema de interlíngua. Essa suposição carece ainda de confirmações. Os alunos podem ter memorizado essas sentenças ou adquirido-as como expressões formulaicas. Devemos lembrar-nos de que, nessa etapa, os alunos foram expostos a uma grande quantidade de insumo com preposições. Dessa forma, dada a pequena extensão da interação, eles podem ter utilizado o conhecimento explícito em fase de automatização.

A seguir, apresento uma interação casual entre o professor e dois alunos falso iniciantes. Esses turnos não foram resultados da realização de nenhuma tarefa, o que os tornam interessantes do ponto de vista tanto pedagógico quanto da pesquisa. Do ponto de vista da pesquisa, essas falas podem significar sinais reais de incorporação ou evolução no processo de interlíngua:

#### **Setembro 2002 – alunos falso-iniciantes.**

##### **Fragmento 23**

**01. P.P:** *Are you all from Catanduva?*

**02. A.1:** *I am from Cajobi*

**03. A.2:** *I am from Catanduva.*

**04. P.P:** *How do you come to Fafica?*

**05. A.2:** *I come to Fafica in + by bus.*

**06. A.1:** *I come to Fafica by motorcycle.*

Todavia, acho ainda prematuro afirmar que tal ocorrência signifique internalização definitiva desses itens pelos mesmos motivos citados anteriormente. As expressões “I come to



school by...” e “I am from...” foram muito freqüentes no insumo, podendo, dessa forma, ter influenciado o comportamento verbal desses alunos.

Visando a obter um mapeamento de todo o processo em curso apresento, a seguir, alguns outros excertos da produção oral dos aprendizes no período que antecede as férias de dezembro de 2002. Concentro-me nos momentos em que existem ocorrências das preposições, e, em seguida, faço uma avaliação dos dados apresentados em cada um dos fragmentos.

### **Outubro 2002 – iniciantes reais**

#### **Fragmento 24**

01. A.1: What did you + do what did you do yesterday?

02. A.2: yesterday + my day eh eh + went very good, in the morning I had breakfast eh eh + /.../

No primeiro teste de proficiência, os alunos de todos os níveis apresentaram construções que se encaixam em um estágio intermediário de interlíngua, em situações obrigatórias de uso de expressões de tempo, que denotam os três períodos do dia. Observamos, em alguns casos, a ocorrência da omissão da preposição “in”, na expressão “in the evening” ou a opção por uma outra preposição, como em “on the morning”.

A construção do aprendiz 2 parece representar um indício de internalização desse tipo de expressão. Entretanto, acredito que seria arriscado assumir essa construção como produto de aprendizagem/conhecimento explícito ou aquisição/conhecimento implícito, no sentido krasheniano, devido à fragilidade conceitual desses construtos.

Transcrevo, a seguir, um diálogo casual entre o professor e um aprendiz, no qual aparecem algumas preposições. Acho interessante relatar essas situações mais imprevistas, pois parecem representar indícios mais contundentes de internalização:

Novembro 2002

### Fragmento 25

1. *A: I work at a kindergarten*
2. *PP: Kindergarten?*
3. *A: yes, crèche*
4. *PP: A day care center*
5. *A: I work at a day?*
6. *PP: day care center*
7. *A: day care center*
8. *PP: all right, + you're pregnant right?*
9. *A: yes*
10. *PP: When is it due + uh uh when are you going to GIVE BIRTH to your baby?*
11. *A: in December*
12. *PP: December+ and you have a name for it?*
13. *A: Sabrina /.../*

A construção “at + lugar” representa um avanço se compararmos a formulações como “I, I, work ++ Boutique Cecília”, verificadas no primeiro teste de proficiência. A aluna parece ter internalizado a construção “in + mês” que, a propósito, ocorreu freqüentemente nos insumos aos quais esses alunos foram expostos. Isso torna difícil a tarefa de se determinar se essa internalização ocorreu via conhecimento explícito ou implícito ou em uma perspectiva processual, conforme sugere Ellis em seus diversos estudos.

Sigo com exemplos de uso da preposição “by + meios de transportes” no discurso de alunos iniciantes reais. No teste inicial, tivemos dois tipos de elaborações diferentes que não estavam de acordo com a norma padrão. A omissão pura e simples da preposição ou formulações como “I come ah to work on bus”, provavelmente motivados pelo uso constante das expressões “on the bus, on the plane etc”. Observei também a internalização da formulação “in + cidade”:



### Fragmento 26

- 01- **PP:** *uh uh where do you live?*  
 02- **A:** *I live in Catigua*  
 03- **PP:** *Catigua uh huh how do you come to Fafica?*  
 04- **A:** *+ I come by bus*  
 05- **PP:** *by bus everyday?*  
 06- **A:** *yes*  
 07- *((professor aborda outro aluno)) and you + how do you come to Fafica?*  
 08- **A.2:** *by bus.*

Outros exemplos de possível internalização da construção “at + lugar”:

### Fragmento 27

- 01- **PP:** *uh uh why did you decide uh why do you study at Fafica (incompreensível)*  
*Why do you study at Fafica.*  
 02- **A.1 :** *+ study at Fafica + because + because + two languages, English and Spanish /.../*

No exemplo abaixo, trago uma interação livre entre o professor e uma aluna que utiliza a preposição “around + hora”. Essa preposição não foi focalizada diretamente durante o processo de tratamento. A aluna pode tê-la percebida em algum insumo que foi apresentado na sala de aula ou em outros contextos de aprendizagem. Segundo Ellis (1997), entre outros defensores da interface fraca entre os saberes implícito e explícito, a função precípua do último é o de aguçar a percepção dos alunos em relação à estrutura ensinada em insumos futuros. A referida aluna, depois de ter recebido toda essa carga de preposições, pode ter se tornado mais sensível à questão das preposições, percebido e internalizado tal construção por esse itinerário.

### Fragmento 28

- 01- **PP:** *What time do you have to be up + to get up everyday?*  
 02- **A:** *uh I+I+ have to get up around + 7:00 a.m.*

Aventei que uma resposta mais abalizada e definitiva à terceira pergunta de pesquisa, deste trabalho, seria ainda prematura contanto apenas com a produção oral em 2002, durante apenas três meses. Creio ser difícil avaliar, se a produção dos aprendizes é resultado do conhecimento implícito ou explícito ou nos termos dicotômicos de Krashen, aquisição/aprendizagem, se concebermos tais saberes como construtos teóricos estanques. Se, por outro lado, os configurarmos como um contínuo que se estende desde o processo explícito controlado, convertendo-se em explícito automático, implícito controlado e, finalmente, processo implícito, ainda assim é praticamente impossível determinar de forma confiável qual nível de acesso os falantes utilizaram.

Devo salientar que, muito freqüentemente, a aprendizagem/aquisição ou internalização não se inicia pelo lado explícito do contínuo. Tampouco acredito em um processo gradativo, seqüencial e padronizado no qual o conhecimento inicia-se de forma explícita e segue automaticamente as quatro outras etapas, após oportunidades de uso sejam oferecidas.

Talvez pudesse arriscar que, na maioria dos casos marcados pela pausa, os alunos estejam em um estágio entre o processamento explícito automático e o implícito controlado. De qualquer maneira, afirmar categoricamente é arriscado.

Porém, poderíamos pensar que, dadas a freqüência das situações de abordagem explícita das preposições e a grande quantidade de oportunidades de uso das mesmas em contextos semelhantes, elas podem ter sido armazenadas na memória de curto prazo e poderão não mais estar disponíveis no futuro, quando houver uma diminuição da sua freqüência em sala de aula.

Decidi, dessa forma, estender as gravações das produções orais para o ano de 2003, objetivando confirmar os possíveis avanços, após o tratamento de cunho explícito.

Uma das sugestões apontadas em diversos trabalhos que visaram a verificar a eficácia da intervenção pedagógica refere-se à necessidade de se fazer uma verificação de cunho mais longitudinal para, possivelmente, fazer-se algumas afirmações quanto à internalização a longo prazo.

A seguir, apresento alguns recortes das aulas dos meses de fevereiro a junho de 2003. Nesse ano, as situações explícitas de ensino das preposições foram apenas ocasionais, restringindo-se a momentos de correção. O enfoque foi a produção em situações nas quais a preposições deveriam ocorrer obrigatoriamente sem, no entanto, revelar minha intenção para



os outros participantes. Na verdade, o foco estava, geralmente, em outros aspectos formais ou de uso da linguagem. É interessante ressaltar que as situações nas quais as preposições freqüentemente ocorrem são quase sempre as mesmas em tarefas que são propostas para alunos com nível de proficiência elementar (ver anexos 9.4, 9.5).

É importante registrar o apoio dos alunos em relação às atividades orais realizadas em grupos manifestada nos “logs”. Registro, a seguir, algumas dessas manifestações.

*A.15: gostei, pois, em grupos, aprendemos com esse tipo de troca de informações orais. Falamos sem ter receio de estar certo ou errado e assim podemos desenvolver a oralidade.*

*A.3: Esses exercícios servem para desenvolver a conversação, para ficarmos mais soltos na nossa expressão oral.*

Apresento abaixo um recorte de situações extraídas das aulas de fevereiro de 2003, após dois meses entre férias e recesso escolar.

### 3.9 Segunda etapa do tratamento dos desvios

#### Fevereiro 2003

#### Fragmento 29

*A.1: Where did you go last weekend? Huh huh ((sorrindo)).*

*A.2: ((sorrindo)) I ++*

*PP: ask in English((abordando outros aprendizes))*

*A.2: I don't remember*

*PP: the past tense?*

*A.2: the past tense*

*PP: Of what verb?*

*A.2: to go*

*PP: went*

*A.2: I went uh uh to the restaurant*

Os sinais de internalização, ou pelo menos de avanço, em relação ao quadro anterior, permanecem. A aprendiz, após algum monitoramento, utiliza a preposição corretamente. Importante verificarmos que o foco do monitor do aprendiz está no passado do verbo “to go”; mesmo assim, transmite a mensagem e usa a preposição padrão.

Os fragmentos abaixo trazem duas interações entre alunos e professor sobre uma viagem que fizeram, revelando duas situações de possível internalização da preposição “by” e um com a preposição “to”:

### Fragmento 30

01- **PP:** *how did you travel? + how? Plane, car? How did you travel?*

02- **A.1:** *by car*

03- **A.2:** *by car*

### Fragmento 31

PP: Where did you travel to?

A.1: I traveled to Bahia.

PP: how?

A.1: I traveled by plane.

Março de 2003

Neste exercício, os alunos deveriam corrigir os “desvios” das sentenças que eram lidas pelo professor:

### Fragmento 32

PP: when he went to São Paulo he traveled of bus.

A.1: When he went to São Paulo he traveled BY bus



### Fragmento 33

PP: what were you doing there on Saturday night?

A.1: I was + drink some drinks a snack at a snack bar.

Nesse mês não há um índice de frequência tão alto das preposições, o que demonstra a baixa incidência das mesmas quando não se criam atividades específicas com esse intuito e se deixa o discurso transcorrer mais naturalmente.

No exemplo 32, pode-se observar um caso semelhante aos testes de julgamento de gramaticalidade. O professor, ou outro participante, lê uma sentença e os demais efetuam a correção, se necessário. Não há tempo para monitoramento, pois os enunciados são lidos em sequência. A aluna efetua a correção, prontamente, o que demonstra a sua confiança em relação ao uso de tal construção, um sinal de internalização.

No segundo recorte, observamos mais um sinal de internalização da estrutura “at + lugar”. Após um breve monitoramento, marcado pela reformulação de parte da resposta, o aluno opta pela preposição padrão, demonstrando quase tê-la internalizada.

Objetivando ilustrar, com vários exemplos, a permanência dos sinais de internalização de algumas preposições, em uma perspectiva longitudinal, apresento, a seguir, alguns dados coletados durante o mês de abril de 2003:

### Abril 2003

#### Fragmento 34

01- PP: *where did you go to on your last holiday?*

02- A.1: *I go + to the park.*

03- PP: *to the park uh huh*

04- A.2: *I go ++*

05- PP: *I went*

06- A.2: *I went to the club*

07- PP: *huh?*

08- A.2: *((nome do clube))*

A despeito da utilização da forma verbal não-padrão o aluno 1 usa a preposição padrão, após algum monitoramento marcado pela pausa. O aluno 2 monitora, em um primeiro momento, recebe andaime, reformula o tempo verbal e utiliza a preposição “to” de acordo com a norma padrão.

### Maio 2003

É interessante observar, nos fragmentos abaixo, que o aluno usa a preposição correta na sua primeira formulação. Em seguida, recebe o andaime para corrigir o tempo verbal. Embora a atenção, provavelmente, esteja voltada para a questão verbo-temporal, verificamos o uso padrão das preposições, fato que representa mais um indício da internalização das mesmas.

#### Fragmento 35

01-A.1: *What time did you get up today?*

02-A.2: *I get up at 6:30*

03- A.1: *sempre assim “get” o passado é “got” então “I got”*

04- A.2: *I got up at 6:30.*

05- A.1: *ok very good.*

### Junho 2003

#### Fragmento 36

01- PP: *And you ((nome da aluna)) did you go out this weekend?*

02- A.1: *huh huh I go to the movies*

03- PP: *huh so you went to the movies?*

04- A.1: *I went to the pizza place*

Os indícios de internalização permaneceram ao longo do processo de tratamento. No entanto, conforme já explicitado, acredito ser arriscado responder de maneira categórica a terceira pergunta que orienta esta pesquisa. É metodologicamente impossível avaliar se as



produções foram oriundas do conhecimento explícito ou implícito dos alunos. Devido ao caráter longitudinal deste trabalho, talvez, possa afirmar que existem fortes sinais de internalização de algumas das preposições no desempenho dos aprendizes em situações que tratam de atividades do cotidiano. Não se pode, todavia, garantir que os mesmos apresentarão tal desempenho em outros contextos de uso da linguagem.

### 3.10 Teste de proficiência final

O teste final seguiu todas as especificações do exame KET de UCLES. As examinadoras, embora não apliquem normalmente o teste, foram treinadas para a sua implementação. Na verdade, são proprietárias de uma escola de línguas responsável pela aplicação dos exames de UCLES, há mais de quinze anos, têm preparado aprendizes para tal desafio. As duas são formadas pela Unesp-Ibilce, sendo uma graduada em Letras/Tradução e a outra em Licenciatura em Letras. Ambas têm experiências no exterior, em países de língua inglesa. As duas foram bastante rigorosas em relação às especificações do exame “KET”.

Os exames de proficiência, geralmente, apresentam um conjunto de expectativas em relação ao comportamento lingüístico-comunicativo dos candidatos e trazem consigo uma série de especificações com as quais os estudantes que o prestam já estão familiarizados. Os alunos desta pesquisa, entretanto, não foram treinados para o referido teste.

A falta desse treinamento pode ter prejudicado o desempenho de alguns alunos, especialmente, daqueles com um nível de proficiência mais elementar, pois acabaram tendo que dividir sua atenção cognitiva entre interpretar os exercícios no tempo pré-estabelecido e desempenhar-se efetivamente. Salvo essa questão, as entrevistas transcorreram conforme o esperado. As examinadoras trouxeram três modelos de entrevistas, que utilizaram intercaladamente. O horário de cada aluno foi marcado previamente, com um espaço de aproximadamente dez minutos a cada duas entrevistas, visando a impedir que houvesse contato entre participantes. Somente aqueles alunos que fizeram o teste com cartões diferentes podem ter se comunicado, fato que foi evitado ao máximo pelo professor-pesquisador. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. O professor-pesquisador permaneceu fora da sala de teste e sua participação restringiu-se à organização da entrada e saída de alunos. O teste foi realizado em um sábado de julho de 2003, quando não havia outras atividades na

faculdade. As examinadoras revezaram-se nos papéis de avaliadora e observadora. Dezesseis alunos participaram da gravação em duplas que foram escolhidas pelos próprios alunos.

As notas obtidas pelos alunos no teste oral final são apresentadas na tabela 6 a seguir:

| Aluno | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6         | 7     |
|-------|------|------|------|------|------|-----------|-------|
|       |      |      |      |      |      | geral     |       |
|       |      |      |      |      |      | da tarefa | total |
| A-1   | 3,5  | 4    | 3,5  | 3,5  | 3    | 3,5       | 16,5  |
| A-2   | 4    | 3,5  | 3    | 3    | 3,5  | 4,5       | 24    |
| A-3   | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4         | 20    |
| A-6   | 1    | 1    | 2    | 1    | 1    | 1,2       | 6     |
| A-7   | 3,5  | 3    | 3    | 3    | 3    | 3,1       | 14,5  |
| A-8   | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1         | 5     |
| A-9   | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4         | 16    |
| A-10  | 2,5  | 3    | 3    | 1    | 2,5  | 3,4       | 12    |
| A-11  | 3    | 3    | 3    | 4    | 3    | 3,5       | 16    |
| A-12  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 2    | 3    | 3,4       | 14,5  |
| A-13  | 4    | 4    | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,7       | 18,5  |
| A-14  | 4    | 4    | 3    | 3    | 3,5  | 4,0       | 23    |
| A-15  | 3    | 3    | 3,5  | 3    | 3    | 3,9       | 14,5  |
| A-16  | 3    | 3,5  | 3,5  | 4    | 4    | 3,6       | 18    |
| A-17  | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1         | 5     |
| A-18  | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1         | 5     |
| MÉDIA | 3,40 | 3,60 | 3,46 | 2,81 | 3,06 | 3,40      | 15,00 |

A seguir, apresenta um quadro com as ocorrências de proposições no teste de proficiência final.



Tabela 6: Resultados quantitativos do teste final

| Alunos | Gramática | Vocabulário | Pronúncia | Fluência | Realização<br>da tarefa | Média<br>geral | Soma<br>total |
|--------|-----------|-------------|-----------|----------|-------------------------|----------------|---------------|
| A:1    | 3,5       | 4           | 3,5       | 2,5      | 3                       | 3,5            | 16,5          |
| A:2    | 4         | 5           | 5         | 5        | 5                       | 4,8            | 24            |
| A:5    | 4         | 4           | 4         | 4        | 4                       | 4              | 20            |
| A:6    | 1         | 1           | 2         | 1        | 1                       | 1,2            | 6             |
| A:7    | 3,5       | 3           | 3         | 3        | 3                       | 3,1            | 15,5          |
| A:8    | 1         | 1           | 1         | 1        | 1                       | 1              | 5             |
| A:9    | 4         | 4           | 4         | 4        | 4                       | 4              | 20            |
| A:10   | 2,5       | 3           | 3         | 1        | 2,5                     | 2,4            | 12            |
| A:11   | 5         | 5           | 5         | 4        | 5                       | 4,8            | 24            |
| A:12   | 3,5       | 2,5         | 3,5       | 2        | 3                       | 2,9            | 14,5          |
| A:13   | 4         | 4           | 3,5       | 3,5      | 3,5                     | 3,7            | 18,5          |
| A:14   | 4         | 4           | 5         | 5        | 5                       | 4,6            | 23            |
| A:15   | 3         | 3           | 2,5       | 3        | 3                       | 2,9            | 14,5          |
| A:16   | 3         | 3,5         | 3,5       | 4        | 4                       | 3,6            | 18            |
| A:17   | 1         | 1           | 1         | 1        | 1                       | 1              | 5             |
| A:18   | 1         | 1           | 1         | 1        | 1                       | 1              | 5             |
| MÉDIA  | 3,00      | 3,06        | 3,16      | 2,81     | 3,06                    | 3,03           | 15,09         |

A seguir, apresento um quadro com as ocorrências de preposição no teste de proficiência final:

| Ocorrências                           | Números                                   |
|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| Total de ocorrências na primeira fase | 19 = 78% do total de ocorrências          |
| desvios na primeira fase              | 3 = 7,8% das ocorrências na primeira fase |
| Total de ocorrências na segunda fase  | 14 = 23% do total de ocorrências          |
| desvios na segunda fase               | 6 = 36% das ocorrências na segunda fase   |

**Tabela 7: Número de ocorrências das preposições no teste final**

| <b>Número total de ocorrências – 50 casos</b> |                        |
|-----------------------------------------------|------------------------|
| <b>Uso padrão- 39casos = 78% do total</b>     |                        |
| <b>Uso não padrão- 11casos = 22%</b>          |                        |
| Preposições/exemplos                          | Número de casos padrão |
| To = go to, come to                           | 13 = 26%               |
| From = procedência                            | 6 = 12%                |
| At = places, time                             | 8 = 16%                |
| By = by car, by bus                           | 2 = 4%                 |
| In = live in, work in,<br>in the morning      | 9 = 18%                |
| On = on the weekends                          | 1 = 2%                 |

Do ponto de vista da eficácia na realização da tarefa, os aprendizes apresentaram um desempenho superior na primeira parte do teste, quando a condução da interação foi feita pelo examinador e a carga cognitiva foi menor.

Os aprendizes, nessa etapa do teste, que tem uma duração de cinco a seis minutos, interagem somente com o examinador, em situações que, normalmente, apresentam ocasiões de uso da linguagem associados com o primeiro encontro entre pessoas, questões de ordem pessoal e familiar, vida cotidiana, interesses e gostos pessoais (ver anexos 7 e 8).

Houve uma freqüência de ocorrência muito maior de preposições nessa primeira fase do teste e um índice de desvios menor, conforme apresento na tabela número 8:

**Tabela 8: Número de ocorrências e desvios com preposições.**

| <b>Ocorrências</b>                    | <b>Números</b>                            |
|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| Total de ocorrências na primeira fase | 39 = 78% do total de ocorrências          |
| desvios na primeira fase              | 3 = 7,8% das ocorrências na primeira fase |
| Total de ocorrência na segunda fase   | 11 = 22% do total das ocorrências         |
| desvios na segunda fase               | 6 = 54,5% das ocorrências na segunda fase |



Os números indicam ter havido uma maior dificuldade na realização das tarefas da segunda parte do teste. Nessa segunda etapa, a duração é de aproximadamente três a quatro minutos. Os candidatos interagem entre si, formulando e respondendo questões factuais, de cunho pessoal ou não, a partir de um cartão fomentador (prompt card) ver anexos 3, 3.1). Os candidatos são avaliados com base no seu desempenho nas duas etapas do teste. Nesse nível de proficiência, não se espera uma produção com um alto padrão de precisão e fluência, todavia, os candidatos devem ser capazes de interagir adequadamente e inteligivelmente tanto com os examinadores quanto com seus parceiros.

Cabe aos aprendizes a condução da segunda parte do teste com o mínimo ou se possível, nenhuma participação dos examinadores. Esse fato pode ser complicador também em um contexto de ensino no qual os alunos não estejam acostumados a assumir o processo de interação verbal que é centralizado no professor.

As tarefas em grupos e pares, propostas ao longo do processo de tratamento objetivaram, de certa forma, superar tal visão, e acredito ter sido bem sucedido em tal propósito. No entanto, na maioria das oportunidades, em sala de aula, os aprendizes tiveram um tempo maior de preparação das atividades do que aquele fornecido no teste de proficiência. Esse tempo permitia uma discussão mais abalizada sobre a proposta apresentada em cada uma das tarefas, além da possibilidade de monitoramento lingüístico, troca de experiências entre os participantes o que, conseqüentemente, propiciava uma compreensão melhor e um desempenho superior em termos quantitativos e qualitativos, se compararmos aos resultados numéricos do primeiro teste e mesmo com as transcrições das aulas durante o tratamento.

Gostaria de ressaltar que tanto a versão adaptada do “KET”, utilizada em um primeiro momento, e, depois, a versão desse teste propriamente dita, em um segundo momento, são instrumentos de coleta de dados que se inserem em um escopo maior da metodologia desta pesquisa. Estou interessado, principalmente, em avaliar os resultados, por meio da fala dos alunos, excertos, transcrições e não somente através das notas atribuídas. Quaisquer notas/conceitos e afirmações taxativas, com base apenas em testes, são passíveis de crítica, devido a grande gama de variáveis existentes na aplicação de qualquer teste de proficiência.

Conforme salientei anteriormente, os alunos parecem ter se concentrado mais nas mensagens e na tentativa de compreensão das atividades, na segunda etapa do teste, o que,







**Tabela 9 - Síntese dos resultados dos testes de proficiência**

| alunos | Teste 1<br>média geral | Teste 1<br>soma<br>total | Média<br>geral no<br>Teste 2 | soma total<br>no teste 2 |
|--------|------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| A: 1   | 4,2                    | 21,00                    | 3,5                          | 16,5                     |
| A: 2   | 4,1                    | 20,50                    | 4,8                          | 24,0                     |
| A: 5   | 4,2                    | 21,00                    | 4,0                          | 20,0                     |
| A: 6   | 2,5                    | 12,50                    | 1,2                          | 6,0                      |
| A: 7   | 3,30                   | 16,50                    | 3,1                          | 15,5                     |
| A: 8   | 2,10                   | 10,50                    | 1,0                          | 5,0                      |
| A: 9   | 4,70                   | 23,50                    | 4,0                          | 20,0                     |
| A: 10  | 2,80                   | 14,00                    | 2,4                          | 12,0                     |
| A: 11  | 4,10                   | 20,50                    | 4,8                          | 24,0                     |
| A: 12  | 3,50                   | 17,50                    | 2,9                          | 14,5                     |
| A: 13  | 4,20                   | 21,00                    | 3,7                          | 18,5                     |
| A: 14  | 4,70                   | 23,50                    | 4,6                          | 23,0                     |
| A: 15  | 3,70                   | 18,50                    | 2,9                          | 14,5                     |
| A: 16  | 4,80                   | 24,00                    | 3,6                          | 18,0                     |
| A: 17  | 2,80                   | 14,00                    | 1,0                          | 6,0                      |
| A: 18  | 2,50                   | 12,50                    | 1,0                          | 6,0                      |
| Média  | 36,3                   | 19.2                     | 3.28                         | 15.2                     |

Do ponto de vista quantitativo, houve uma certa semelhança entre os resultados obtidos no teste diagnóstico (teste 1) e no teste final (teste 2). No primeiro teste, 65% dos alunos obtiveram médias acima do nível de desempenho mínimo estabelecido pelo sistema de avaliação do exame de UCLES, enquanto, no segundo teste, 50% alcançaram a referida média. Interessante observar que o teste final foi administrado um ano após o início do período de intervenção e que os resultados aferidos, ao longo do processo, aponta para um crescimento em termos de precisão no que se refere às preposições. A própria impressão dos alunos manifestada na seção 3.1 deste trabalho coincide com tal observação. Essa incongruência pode ter comprometido a confiabilidade do teste, em relação a essa situação de ensino.

Cohen (1994) aponta para três fatores que podem afetar a acuidade ou precisão de um teste (a sua confiabilidade): Fatores intrínsecos, relacionados com a própria inconsistência do

instrumento; os fatores situacionais que se referem aos aspectos físicos no qual o teste foi realizado e os de ordem individuais que incluem fatores transitórios como o estado físico e psicológico bem como o “rapport” com o examinador, questões familiares entre outros.

Se fundamentarmos no relato dos aprendizes que afirmam terem se sentido mais tranquilos em relação ao segundo teste, eliminaremos então a possível influência dos aspectos psicológicos nos resultados numéricos. O contexto da realização do exame foi o mesmo. O “rapport” deveria ser melhor no primeiro se levarmos em consideração apenas familiaridade com o professor/pesquisador que realizou a maioria das entrevistas.

Para chegarmos a uma conclusão mais confiável, teríamos que fazer um estudo mais prolongado desses instrumentos o que não se constitui escopo desta pesquisa.

Visando a apresentar outros dados que reforcem a possibilidade de internalização de algumas preposições, discuto, a seguir, algumas transcrições extraídas do teste de proficiência final.

A seguir apresento alguns exemplos dessas construções intermediárias:

### **Fragmento 37**

01- A.2: *what time eh ++ to finish the party?*

02- A.1: *Where you+ to go to school trip?*

03- A.13: *uh + What time do you++have?*

Embora as construções de perguntas com “wh” não tenha sido o foco desta pesquisa, pude detectar uma alta porcentagem de construções intermediárias, conforme quantifiquei na tabela 8.

### **Fragmento 38**

01-A.9: *when + when do you ++ when do you start uh uh your English classes?*

02-A.10: *start in april 29*

03-E.1: *ok*

### **Fragmento 39**

01-A.13: *What time finish the party?*



**02- A.14: the party finish 11:30**

No exemplo 38, observamos uma troca de preposição, o que geralmente ocorre em um estágio de interlíngua avançado. O aprendiz percebeu (noticed) a necessidade do elemento gramatical. No entanto, parece estar passando por um período de reestruturação das preposições “in + mês, on + mês com a data” e optou pelo item mais recorrente no insumo. Isso representa um estágio de desenvolvimento avançado em relação ao processo de internalização.

No exemplo 39, o aprendiz parece concentrar-se nos elementos comunicativamente mais salientes e omite a preposição. Provavelmente, trata-se de uma ocorrência que representa um estágio inicial de desenvolvimento de interlíngua em relação ao aspecto discutido nesta pesquisa. Todavia, sabemos que o desempenho de qualquer falante depende do tipo de tarefa que está realizando. É difícil afirmar taxativamente se o aprendiz acima omitiria a preposição em um outro contexto de uso.

Mostro a seguir outro exemplo de uso mais avançado em relação à interlíngua:

**Fragmento 40**

**01. A.13:** *uh What time do you ++have lunch?*

**02. A.14:** *I to have lunch+lunch + at 11:00 p.m.*

Nesse exemplo, o aprendiz, após um breve sinal de monitoramento marcado pela pausa, escolhe a preposição padrão, evidenciando dessa forma, um exemplo de internalização importante. Gostaria de salientar que em nenhuma das fases do teste houve tempo efetivo, longo, para monitoramento o que reforça a possibilidade dos alunos estarem, de alguma forma, avançando no processo de interlíngua nos casos dos exemplos 39 e 40.

Na primeira parte do trabalho, o desempenho dos aprendizes, a meu ver, foi melhor, provavelmente porque se submeteram a uma carga cognitiva menor, uma vez que a interação foi conduzida pelos examinadores e os alunos não precisaram interpretar o que as tarefas propunham. Assim, puderam concentrar-se apenas na execução das tarefas o que, do ponto de vista cognitivo, demanda um esforço muito menor.

A interação nessa parte flui naturalmente e existe um alto nível de ocorrência de uso padrão das preposições. Na sequência, transcrevo alguns excertos, buscando reforçar, com exemplos, outros momentos de provável internalização:

#### **Fragmento 41**

**01-E.1** *Where do people go at weekends in Catanduva?*

**02-A.16:** *I + like to go + to go out with my friends uh I go to the club, to the ++pizzaria*

**03-E.1:** *Pizzaria ok*

#### **Fragmento 42**

**01- E.1:** *Do you like English?*

**02- A.15:** *+ I + like English very much I+ do + English at Planet.*

#### **Fragmento 43**

**01- E.2:** *where are you from?*

**02- A.11:** *I'm from Catanduva.*

#### **Fragmento 44**

**01-E1:** *Do you study here in Catanduva?*

**02. A.7:** *yes*

**03- E.1:** *In the morning?*

**04- A.7:** *no, at night.*

**05- E1:** *at night and how do you come?*

**06- A.7:** *I come by bus*

#### **Fragmento 45**

**01-E2:** *How long have you lived in Catanduva?*

**02-A.9:** *+ uh ++ I live in Catanduva ++(inaudível)*



### Fragmento 46

**01-E.1:** *What time do you generally get home?*

**02-A.1:** *I + usually get home at midnight.*

Quero salientar que esses excertos ocorreram em interações “naturais” na medida em que os examinadores buscaram obter as informações dos aprendizes que não as possuíam. Isso reforça a possibilidade da hipótese da internalização pelos menos dos itens apresentados acima: *in*, *by*, *at*, *go to*, que foram utilizadas em um estágio de interlíngua anterior ao apresentado, tanto no teste final quanto no período de tratamento.

Existiram alguns casos que, aparentemente, estavam se reestruturando no sistema de interlíngua dos aprendizes. Nesses, o aluno percebe a necessidade de uma dada preposição e utiliza outra como A.5 no fragmento 47, talvez, por ser mais recorrente no insumo que recebeu ou porque havia internalizado uma outra regra semelhante anteriormente, e foi apresentado a outras que provocaram uma desestabilização do “sistema”.

### Fragmento 47

**01-E2:** *ok what do you do at weekends?*

**02-A.5:** *I love to dance in my weekends.*

Exponho, a seguir, um recorte da produção oral de uma aprendiz que apresentou um nível de interlíngua mais elementar no primeiro teste de proficiência e durante o tratamento:

### Fragmento 48

**01-E2:** *(incompreensível) Where are you from?*

**02-A.17:** *I+ come from++ Cajobi*

**03-E2:** *Do you study here?*

**04- A.17:** *yes*

**05- E2:** *do you travel everyday?*

**06- A.17:** *(incompreensível) no I +++ have + from Catanduva uh + in República.*

07- E2: *Ok all the week?*

08- A.17: *yes*

09- E2: *and on the weekend?*

10- A.17: *I am from +I + I go+ in my house*

11- E2: *how do you go to Cajobi? By bus, by car?*

12- A.17: *by bus*

13- E2: *what do you do in your free time?*

14- A.17: *+ I study*

15- E2: *do you do any sports?*

16- A.17: *no, I don't like sports*

17- E2: *No?*

18- A.17: *no, no ((sorrisos)).*

Apesar da dificuldade da formulação de construções maiores do que uma sentença, a aluna é capaz de compreender e produzir enunciados coerentes e comunicativos. No que diz respeito às preposições, ela parece ter internalizado algumas como “from” em “I come from...” “I am from” a construção “in my house”, e “by bus”, ressaltando-se que a última ocorreu, após ter recebido andaimes da examinadora.

Isso pode ser uma indicação de que mesmo aqueles alunos que estejam em um estágio inicial de interlândia podem se beneficiar, ainda que pouco, de um programa que pretenda implementar uma intervenção pedagógica com foco em aspectos gramaticais.

### 3.11 A perspectiva dos alunos

No final da pesquisa, foi feita uma entrevista semi-estruturada que visou a incorporar a visão dos alunos sobre todo o processo. Para a coleta desses novos dados, adotei os seguintes procedimentos: em um primeiro momento, pedi para que 15 participantes mais diretos fizessem uma leitura do trabalho, fundamentalmente do capítulo de análise de dados para que verificassem e, posteriormente, discutissem os resultados desta pesquisa. Entretanto, após alguns encontros informais que antecederam a gravação, percebi uma certa dificuldade por parte dos alunos em adotar uma postura precisa e sincera em relação aos resultados da pesquisa, limitando-se a tecer comentários gerais elogiosos que, a meu ver, pouco contribuíam para que se pudesse ter uma análise mais criteriosa.



A partir desse entrave, decidi, enquanto pesquisador, levantar um conjunto de questões suscitadas pelo trabalho, sobre os quais versaria a entrevista e entreguei aos alunos para que, durante alguns dias, fizessem uma reflexão. Em seguida, selecionei oito alunos entre aqueles que manifestaram o desejo de expressar suas opiniões em relação aos tópicos levantados.

Após uma cuidadosa análise com base em Gilham (2000), levantei as seguintes categorias: avaliação dos testes, atividades implementadas, dificuldades encontradas, assimilação do aspecto gramatical desenvolvido, mudanças de crenças, postura futura, gerenciamento da sala de aula.

Por meio de tal procedimento acredito ter levantado o posicionamento dos alunos em relação os principais questionamentos suscitados pelo trabalho.

A seguir, apresento um quadro síntese dos resultados da análise das entrevistas, em relação aos tópicos propostos. Posteriormente, à luz das teorias que sustentam esta pesquisa, incluo excertos com o objetivo de ilustrar os dados arrolados no quadro.

**Tabela 10 - Síntese da entrevista final**

|                                                                                                 | <b>A1</b>                                                         | <b>A9</b>                                             | <b>A14</b>                                                     | <b>A6</b>                                                  | <b>A12</b>                                                                            | <b>A15</b>                                             | <b>A17</b>                                                            | <b>A7</b>                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Teste 1</b><br><i>Desempenho Emocional</i><br><i>Orientação</i><br><i>Efeito retro-ativo</i> | -razoável<br>-nervosa<br>-clara.<br>-positivo                     | -médio<br>-tensão<br>-clara<br>-positivo              | -não muito bom<br>-não citou<br>-clara<br>-positivo            | -ruim<br>-tensa<br>-não citou<br>-positivo                 | -razoável<br>-nervosa<br>-clara<br>-não citou                                         | -razoável<br>-nervosa<br>-clara<br>-positivo           | -razoável<br>-não citou<br>-claras<br>-positivo                       | -não muito bom<br>-tensa<br>-não citou                    |
| <b>Teste 2</b><br><i>Desempenho Emocional</i><br><i>Orientação</i>                              | -melhor<br>-menos nervosa,<br>teste mais difícil<br>-clara        | -melhor<br>-mais calma<br>-clara                      | -melhor<br>-nervosa<br>-clara                                  | -melhor<br>-menos tensa<br>-difícil                        | -melhor, teste<br>mais difícil<br>-menos tensa                                        | -razoável<br>-menos tensa<br>-claras                   | -pior que no teste 1<br>-nervosa, nível<br>mais difícil<br>-não citou | -melhor<br>-tensa<br>-clara                               |
| <b>Atividades implementadas</b>                                                                 | boas, a oralidade desperta o interesse                            | adequadas para salas grandes                          | Boas, pois trabalhou a oralidade e a escrita                   | estimulou-se a busca de alternativas                       | criativas, estimula a parte oral                                                      | Levou-me a entender como usar as preposições.          | interativas criativas                                                 | Muito boas, isso eu vou levar para minha sala de aula     |
| <b>Dificuldades</b>                                                                             | vocabulário, faltava palavras, oralidade                          | vocabulário, fluência                                 | oralidade. Falta automatismo                                   | Vocabulário, a parte escrita, formulação de questões       | falta enriquecer o vocabulário                                                        | Faltavam palavras, verbos                              | oralidade, não tenho dificuldade com o vocabulário                    | vocabulário, a compreensão                                |
| <b>Questão pedagógica</b>                                                                       | Melhorou, esclareceu                                              | esclareceu                                            | Sanou dificuldades                                             | Diminuiu erros                                             | melhorou                                                                              | melhorou                                               | melhorou                                                              | melhorou                                                  |
| <b>Mudanças de Crenças</b>                                                                      | os professores não davam a oralidade, eu nunca daria aulas assim. | mudei, procurar entender os alunos                    | mudou a minha forma de trabalhar com as crianças, grupos pares | mantém as mesmas crenças pois tivera uma experiência igual | mudou                                                                                 | acreditava só na tradução agora penso no uso da língua | mudei, acreditava na visão tradicional de ensino                      | mudei minha visão de ensino                               |
| <b>A sua postura futura</b>                                                                     | proporia trabalhos em grupos e pares                              | entenderia os alunos mas proporia outras alternativas | atenderia os alunos mas proporia outras atividades             | postura de aceitação inicial mas de mudanças               | a aula expositiva é necessária mas para a oralidade outras atividades são necessárias | mostraria outras formas                                | Atenderia no início mas conscientizaria                               | mostraria que há diversas formas de apresentar o conteúdo |
| <b>Gerenciamento de sala de aula</b>                                                            | Atividades mais descentralizadas                                  | Tirava dúvidas com o grupo                            | Com os grupos a participação é melhor                          | Muda a visão Tradicional de professor                      | Mais soltos entre os pares                                                            | Você sana suas dúvidas com os colegas                  | Positivo em uma classe de 70 alunos                                   | Você não tem receio De falar com os colegas               |



### 3.11.1 Desempenho no teste

O primeiro aspecto levantado foi em relação ao desempenho dos alunos, tanto no teste de proficiência administrado no início da pesquisa, visando a diagnosticar os desvios mais recorrentes na oralidade dos alunos, quanto no teste final que foi usado como um instrumento adicional de coleta para ser triangulado com aqueles dados coletados ao longo do processo de intervenção.

Conforme se pode observar no quadro, a maioria dos aprendizes afirmam não ter tido um desempenho satisfatório no primeiro teste, entre outras coisas, devido a fatores de ordem individuais que alteraram o filtro afetivo, além da questão lingüístico-comunicativa.

Cohen (1994) salienta a importância de tais fatores em relação à construção da confiabilidade de um dado instrumento de avaliação.

Todos ressaltaram a importância do teste como um instrumento que os levou a um processo reflexivo sobre o seu nível de proficiência oral.

Segundo o relato dos alunos, as orientações foram esclarecedoras em ambos os testes o que, a meu ver, reduz de certa forma a influência dos fatores situacionais que pudessem ter influenciado os resultados.

É interessante observar que a maioria dos aprendizes, exceto A15 e A17, acreditam que tiveram um desempenho superior no segundo teste e A1, A9, A6, A12, A15 afirmam que estavam com um filtro afetivo mais propício no teste final. Apresento a seguir uma transcrição completa das falas de dois participantes, para ilustrar melhor a perspectiva dos alunos em relação aos testes.

#### Fragmento 1

*PP: Como você avalia sua participação no primeiro teste em relação ao seu desempenho, ao seu estado de espírito, as orientações dos examinadores? + Você acha que se saiu bem?*

*A:12 O primeiro teste eu acho que foi meu desempenho foi razoável.*

*P: huh, huh*

*A:12 tinha um mais ou menos, um não muito conhecimento da língua e o nervoso também atrapalhou muito mas foi bom porque me fez pensar no meu futuro como professora na parte oral né que estava muito ruim.*

**P:** *ah o nervoso atrapalhou ++ e quanto às orientações dos examinadores?*

**A:12** *sim dava pra entender bem o que queria + a orientação foi boa*

**PP:** *e em relação ao teste final como você avalia?*

**A:12** *no teste final acho que fui melhor, apesar de ter sido mais difícil.*

**PP:** *Ah ah você achou mais difícil por quê ?*

**A:12** *na hora de formular as perguntas as perguntas tinha aqueles cartõezinhos com desenho né*

**PP:** *uh huh*

**A:12** *ficou meio confuso que tipo de pergunta eu tinha que fazer  
é que eu não sabia se podia conversar em português ali naquele momento né*

**PP:** *uh huh*

**A:12** *pedir para elas explicar também não ia dar + acho que elas foram bem na orientação  
mas ali na hora de perguntar conforme os desenhos ali tava meio confuso.*

**PP:** *O que faltou, você acha?*

**A:12** *ah eu acho que enriquecer mais o vocabulário, algumas perguntas eu queria fazer as  
perguntas mas + o vocabulário, as vezes, não tinha>*

**PP:** *então acha que o vocabulário é essencial né?*

**A:12** *é mas eu achei que estava melhor na parte oral no segundo*

## **Fragmento 2**

**A:15** *ah eu achei que aquele teste foi bom ele me fez perceber que eu era um futuro  
professor de língua inglesa e até então eu não tinha tomado consciência que eu ia ter que  
falar na sala de aula em inglês que eu ia ter que saber inglês*

**PP:** *é*

**A:15** *foi bom porque aí eu me situei realmente como um futuro professor de língua inglesa*

Cabe ressaltar as dificuldades apresentadas em relação ao léxico que, conforme veremos na análise do item “dificuldades encontradas ao longo de todo o processo”, foram comuns entre os participantes, além da falta de familiaridade com esse tipo de teste realçado, quando A12 menciona a dificuldade com os cartões estimulativos.

Um outro aspecto importante de se destacar refere-se ao efeito retroativo positivo comum a esse tipo de teste, segundo Cohen (1994), Bachman (2000), ilustrado na reflexão trazida por ambos os fragmentos acima.



Contudo, se triangularmos esses resultados com aqueles dados quantitativos relativos aos testes, perceberemos que existe uma incongruência entre a impressão dos alunos, que afirmam terem tido um desempenho melhor no segundo, e os resultados de fato obtidos nos dois testes.

Essas afirmações contrariam, inclusive, as observações pessoais do pesquisador que verificara algo semelhante aos resultados aferidos nos testes e que também teve uma visão diferenciada em relação ao estado emocional dos participantes bem como em relação à clareza das orientações, especialmente no teste final.

Creio que essas discrepâncias possam representar uma limitação desta pesquisa, visto que o primeiro teste de proficiência foi um instrumento fundamental em relação às minhas decisões de pesquisa posteriores, embora tenha ainda contado com minhas observações impressionísticas anteriores à realização deste trabalho.

### 3.11.2 Visão dos alunos atividades implementadas em sala de aula

Com tal indagação procurei coletar as impressões dos alunos referentes às atividades desenvolvidas ao longo do processo que visaram solucionar os problemas detectados formalmente no teste diagnóstico. A seguir, transcrevo duas opiniões que representaram as visões mais recorrentes em relação ao questionamento acima:

#### **Fragmento 3**

*PP: Como você avalia as atividades realizadas em sala de aula a elaboração das regras gramaticais eu gostaria que você falasse de um modo geral/*

*A:9 eu acho que + ficou/ que foi bom para fixar né as preposições e eu acho que tem que trabalhar a oralidade e a escrita e conseqüentemente se você na escrita você escreve bem aquilo fica na sua mente e você aprende, então eu acho importante e foi muito bom.*

#### **Fragmento 4**

*A:6 esse trabalho com as atividades na sala me motivou a procurar além do professor outros livros de apoio não como centro mas como um caminho a mais , mais um apoio.*

**PP:** *Você ++/*

**A:6** *a partir das dificuldades que fui encontrando ao longo de todo o processo não só do projeto como em outras partes eu comecei a ir procurar pra ver se eu conseguia compreender aquilo que estava acontecendo na sala e na aula de inglês.*

### **Fragmento 5**

**A.15:** *achei muito boas porque me fez entender assim como usar preposições tipo o “at, in, on” onde usar tais preposições porque eu tinha muitas dúvidas quando usar essas preposições. acho muito bom também né desenvolver a oralidade para nós que vamos ser professores de inglês. Acho que hoje se você não tiver a oralidade é difícil né.*

**PP:** *por que?*

**A.15:** *acho que porque as pessoas querem saber falar o idioma não basta mais + só a gramática e saber traduzi.*

Os aprendizes A1, A14, A12 destacam o papel motivador da oralidade para a aprendizagem. A9 e A15 parecem referir-se à questão do gerenciamento da sala de aula, por meio da divisão em grupos e pares. Na transcrição do excerto acima, A6 centra-se no efeito retroativo positivo proporcionado pela modificação da abordagem de ensino; A15 cita a eficácia das atividades em relação a um aspecto gramatical específico, enquanto salienta a importância das experiências para a sua prática futura, além de destacar a importância da oralidade para as pessoas que buscam a aprendizagem de uma língua estrangeira atualmente.

Acho interessante ressaltar o efeito retroativo positivo que essa experiência proporcionou a todos os actantes envolvidos na pesquisa, incluindo-se, é claro, o professor que tinha uma longa vivência de ensino por meio do método audiolingual. Vale lembrar que os dados iniciais referentes às crenças revelaram uma preferência dos alunos por atividades controladas pelo professor, bem como a inexperiência com abordagens que procuram desenvolver a oralidade.

Pode-se notar pelas repostas que os alunos se identificaram com as atividades que se inserem em uma abordagem de ensino mais confluyente com os pressupostos de ensino atuais.

Contudo, coaduno-me com a posição de Nespor (1987), Pajares (1992), Barcelos (2000) de que as crenças resistem às mudanças, mas creio que a experiência que todos os participantes desta pesquisa tiveram poderá, durante os momentos de reflexão que esses



actantes terão no futuro sobre qual postura pedagógica adotar diante de um, dado contexto de ensino, fundamentar-se em um espectro maior de opções que vão além das experiências de cunho mais tradicionais que marcaram suas vidas.

### 3.11.3 Dificuldades encontradas

#### Fragmento 6

**PP:** *Quais foram as maiores dificuldades encontradas ao longo de todo o processo se é que você as teve?*

**A:15** *o que prendia mesmo é a questão do vocabulário eu ficava assim (nome do professor) como é que eu escrevo ou falo aquilo porque eu ainda não tinha muito conhecimento do vocabulário, uma outra coisa é a dificuldade de juntar o vocabulário porque às vezes você tem as palavras na mente mas elas não estão totalmente formadas para você, às vezes falta uma palavra um verbo que a gente não conhece.*

Os participantes foram unânimes em ressaltar a carência de vocabulário como uma de suas dificuldades. A1, A9, A14, A17 mencionaram a fluência oral além do léxico, enquanto A7 é o único a citar a questão da recepção. A15, na transcrição, aponta para a dificuldade de elaborar um enunciado, a partir de palavras isoladas, mesmo após monitoramento.

O que chamou mais minha atenção, enquanto pesquisador, foi a questão do vocabulário e da fluência que, concordando com os alunos, apresenta dificuldades durante os primeiros estágios de aprendizagem de língua inglesa. Um outro aspecto interessante trazido no fragmento refere-se ao fácil acesso que o aluno diz ter em relação ao professor, quando quer sanar suas dúvidas. Esse tratamento “individualizado” só é possível em uma sala de 60 alunos se a mesma estiver organizada em grupos.

Baseado nas dificuldades apontadas pelos alunos e, em minhas observações enquanto pesquisador, levanto, então, a questão de pertinência de se abordar profundamente questões relacionadas aos aspectos estruturais da língua inglesa, quando os alunos ainda não desenvolveram um nível adequado de fluência e carecem de léxico para realizar as tarefas mais elementares. Claro que o professor, idealmente, deva oferecer algumas pistas nesse

sentido, para que os alunos possam se comunicar mais precisamente e eficazmente, mas creio que um tratamento mais intensivo deva ser implementado, quando os aprendizes se encontrarem em um nível intermediário-avançado de aprendizagem. Quanto ao vocabulário, pode-se trabalhar, ao longo do processo, dependendo da atividade que se deseja realizar. Existem alguns trabalhos que trazem um corolário de estratégias de ensino que podem ser implementadas em qualquer contexto de ensino (ver Rodrigues, 2002; Gontijo 2004).

### 3.11.4 Questão pedagógica tratada

As afirmações dos alunos confirmam os resultados da pesquisa que indicam a internalização das preposições que foram escopo deste trabalho, *at, in, on*.

#### Fragmento 7

**A:17** ... em relação principalmente às preposições eu dei um salto de qualidade muito bom. Hoje eu consigo falar a língua inglesa utilizando as preposições corretamente com um maior índice ++

**PP:** precisão?

**A:17** de acertos.

Contudo se concebermos o conceito de interlândia na acepção proposta por Cruz (2001:47), como:

*Competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final*

Concluiremos que o quadro apresentado poderá ainda passar por regressões, instabilidades, à medida que os alunos recebam mais informações lingüístico-comunicativas que desestabilizarão as convicções atuais e reformularão todo o sistema. Portanto, não se pode afirmar, categoricamente, que o nível de proficiência demonstrada ao longo do processo, mesmo sendo de cunho longitudinal, não possa regredir ou mudar o que torna difícil



responder precisamente à terceira pergunta de pesquisa. Contudo, creio que os alunos estarão muito mais atentos a essa questão em insumos futuros aos quais serão expostos.

### 3.11.5 Mudanças de crenças?

Nesta parte da entrevista, quis identificar possíveis mudanças de perspectiva, pelo menos, no discurso dos alunos, em relação a questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Perguntei-lhes, então se eles mantinham os mesmos posicionamentos de quando ingressaram na faculdade a respeito de tais assuntos. Transcrevo abaixo alguns excertos, cujo objetivo é o de reforçar os dados apontados no quadro sintetizado acima.

#### **Fragmento 8**

*A:17 quando eu estava na escola pública eu tinha essa professora que trabalhava no modo tradicional e eu achava que era o modo correto por que eu não tinha visto outras experiências e quando eu comecei a faculdade que eu comecei a ter aulas com (nome do professor) com as aulas de participação em grupos, aula de vídeo daí minha visão uh uh do que é uma aula de língua estrangeira modificou bastante*

#### **Fragmento 9**

*A:1 mudei totalmente o ponto de vista porque os professores né nunca davam aulas orais muito menos falavam inglês na sala de aula*

*PP : a parte oral então?*

*A:1 nada, não tinha o inglês era dado como a língua materna ne trocava porque na lousa escrevia em inglês mas/ e dava a tradução + agora + mudou + muito o meu método, agora que estou me formando eu nunca daria uma aula assim*

#### **Fragmento 10**

*A:15 mudou muito porque antigamente eu achava assim que você aprenderia inglês porque você teria que traduzir alguma coisa / não no sentido assim de uma necessidade global.*

*Acho que melhorou muito para mim porque tomei consciência de que a língua realmente tem que estar em uso ... eu tenho uma segunda língua e eu tenho que realmente usá-la.*

A experiência parece ter propiciado aos aprendizes novas visões, novas perspectivas de aprender uma nova língua. As crenças, segundo autores como Nesper (1987), Pajares (1992), Almeida Filho (1993), Felix (1999), Barcelos (1995, 2000) entre outros, são um conjunto de pressupostos, idéias socialmente desenvolvidas, conseqüentemente, aceitas sobre a melhor maneira de se aprender línguas, que são incorporadas de forma implícita, durante o processo de aculturação de uma dada pessoa.

Podemos depreender, portanto, que as pessoas acreditam somente naquilo que viveram. Dessa forma, conforme salientei anteriormente, acredito que a vivência que os participantes dessa pesquisa tiveram, a partir do início de todo o processo, poderá abalar de alguma forma os conceitos existentes e permitir a incorporação de novos que possam abalizar melhor suas decisões em relação as suas práticas futuras.

### 3.11.6 A postura futura

Nesse momento da entrevista, quis visualizar como seria a ação dos alunos, futuros professores, caso surgisse uma dada situação de ensino comum em sala de aulas em contexto que contam com aprendizes com um histórico de aprendizagem vinculado à abordagem tradicional - o pedido para que o professor assuma a frente da sala e ofereça aulas expositivas. Mostro, na seqüência, dois excertos ilustrativos que refletem a opinião recorrente de como seria a postura desses participantes, segundo seus discursos.

#### Fragmento 9

*A:15 eu acho que eu procuraria atendê-los mas eu procuraria além de atender eles, também ir mostrando outras maneiras de se trabalhar para que eles fossem conscientizados de que outros recursos são bons também para se aprender.*



### **Fragmento 10**

*A:6 eu responderia que a aula expositiva é necessária faz parte de uma aula só que para da oralidade para o aluno adquirir melhor a parte oral da língua é melhor assim trabalhando em grupos, a interação entre alunos e professor*

*P: uh huh*

*A:6 os alunos com os outros alunos entendem melhor porque a expositiva fica centrada só no professor né.*

*PP: hum tá.*

Todos são unânimes em afirmar que adotariam uma postura de acordo com a especificidade contextual, respeitando a história dos alunos, mas proporiem alternativas. Tal postura está em consonância com o modo comunicativo de ensinar que eleva os aprendizes ao centro do processo em relação às decisões de sala de aula.

O aluno A:6 parece restringir a oralidade ao momento que tem que realizar uma dada tarefa interativa em sala de aula e que a descentralização das decisões, no contexto de ensino de línguas, apenas acontece quando se trabalha a oralidade, o que, ao meu ver, é um equívoco.

Contudo, questões de tal monta só podem ser verificadas por meio da análise da ação desses futuros professores, em um contexto real de ensino com todas as suas particularidades e conflitos. Pelos menos creio que terão um cabedal maior de opções quando lançarem mão de sua primeira abordagem de ensino.

### **3.11.7 Gerenciamento de sala de aula**

Quando indago sobre o posicionamento dos alunos em relação a um gerenciamento mais descentralizado da sala de aula, os alunos trouxeram as seguintes contribuições:

### **Fragmento 11**

*A:7 eu acho que para trabalhar o inglês tem que se trabalhar em grupo porque também uma que, as vezes, eu sinto assim que eu tenho vontade de perguntar alguma coisa + mais não pergunto porque tenho vergonha de perguntar agora num grupo aqueles que sabem mais acaba ajudando o grupo também.*

### 3.1.2 A Voz do pesquisador

Confirmando os dados arrolados, na tabela 10, A:7 destaca a o trabalho em grupo, o filtro afetivo positivo que tal trabalho proporciona bem como a importância da interação com aqueles falantes mais proficientes da língua que atuam como andaimes.

#### **Fragmento 12**

*A:14 isso eu achei muito legal viu (nome do pesquisador) eu achei muito legal porque eu até no começo do ano eu comecei a trabalhar numa creche eh eh pra dar aulas de inglês para crianças uh são uns 30 lá dentro da sala de aula então eu optei por fazer uso do que você faz dentro da sala de aula que foi legal*

O aluno A:14 parece ter aprovado o modelo de gerenciamento utilizado e está incorporando aspectos de sua experiência na faculdade para a sua sala de aula.

Analisando os dados do quadro 10, observamos que A9 aponta questões pragmáticas importantes em relação ao gerenciamento da sala de aula. Quando o professor propõe tarefas centradas em si, à frente da classe, aqueles alunos do “fundão” são prejudicados. A 13 destaca a possibilidade de uma participação maior, pois existe a possibilidade concreta de troca de informações entre os pares. Fundamentalmente, todos salientam a importância da divisão da sala grande em grupos e pares o que propicia uma participação mais efetiva dos aprendizes, uma proximidade com o professor e a tranquilidade de se compartilhar informações entre seus pares.

Uma dificuldade encontrada em relação à coleta de dados de alunos é saber se estão sendo sinceros e precisos, todavia os dados parecem indicar uma mudança em relação ao perfil das crenças que emergiram no primeiro estágio de coleta de informações desta pesquisa.

Nesta seção, busquei identificar a perspectiva dos alunos por meio da elaboração de uma entrevista semi-estruturada. A seguir, exibi os dados de forma concisa em uma tabela, posteriormente, transcrevi alguns excertos ilustrativos e levantei as asserções.



### 3.12 A Visão do pesquisador

Nesta seção, o objetivo é relatar a reflexão do pesquisador a respeito do percurso traçado pelo professor-participante desta pesquisa, desde a perspectiva da construção da sua abordagem de ensino, quando se depara com as dificuldades diante das urgências de sala de aula, quando busca amparo teórico na literatura, quando entra em contato com outros professores-pesquisadores, quando ingressa na pós-graduação e quando toma decisões sobre a pesquisa. No final, apresento um conjunto de aspectos que parecem ter sido incorporados à prática do professor, que convergem com o paradigma de ensino de inglês com língua estrangeira vigente.

O professor construiu sua teoria implícita, a partir de uma visão de aprendizagem que envolve a transmissão do conhecimento de um especialista para um novato, visto como uma tábula rasa. Esse conhecimento é transmitido de forma parcelada e linear, descrito por Williams (2001) como “visão pacote”.

Segundo essa perspectiva de ensino, o professor deve passar conteúdos e informações de acordo com uma dada concepção de linguagem acoplada a um conjunto de pressupostos metodológicos fixos. A perspectiva dos alunos não é prioritariamente levada em consideração, uma vez que o foco desse modelo está nas técnicas de ensino que foram ajustadas, segundo o princípio behaviorista de aprendizagem.

O professor, mesmo se tivesse munido de competência teórico-profissional, não tinha autonomia de ação fora dos parâmetros pré-estabelecidos e não conhecia os princípios subjacentes ao seu procedimento de ensino. Era apenas treinado para aplicar o método.

O “treinamento” de professor na acepção behaviorista, conforme resume Almeida Filho (1999), restringe-se à observação de aulas e anotações em um relatório ou preenchimento de uma ficha padronizada, que são preparados, visando a verificar o conjunto de normas estabelecidas, segundo os postulados do método audiolingual. Esse modelo de ensino marcou profundamente a experiência de aprendizagem e posteriormente de ensino deste professor.

A experiência na graduação não propiciou qualquer reflexão teórica que pudesse conduzi-lo a um processo de reavaliação do seu conjunto de pressupostos, em relação ao ensino aprendizagem de LE. Na verdade, o curso de formação de professores ainda não era oferecido naquela época.

Desse modo, o professor inicia sua experiência pedagógica por intermédio do método audiolingual, na mesma escola de idiomas que estudara, a propósito, com sucesso, sem conhecimento teórico suficiente para explicitar sua prática e analisá-la criticamente, limitando-se a receber o “pacote pronto” e aplicá-lo com sucesso nesse primeiro contexto.

Como consequência dessa inexperiência teórica, o professor tenta implantar a mesma abordagem de ensinar, independente das realidades contextuais que encontrava.

Sabemos, atualmente, que o professor é orientado tanto pelas suas crenças e pressupostos, que são desenvolvidos ao longo do seu processo de aprendizagem, quanto pelo filtro afetivo dos alunos, que deve ser cuidadosamente considerado e, ainda, pela visão de terceiros caso queiramos pensar no macrocontexto social. Se não considerarmos tais aspectos, estaremos fadados a encontrarmos problemas, além daqueles já esperados quando se tenta implementar uma dada abordagem.

Quando se deparou com as dificuldades oriundas de sua própria abordagem de ensinar, o professor-pesquisador ingressou em um curso de especialização em busca de algo “mágico” e sem os conflitos naturais que se evidenciam nos processos educativos, mas, obviamente, não encontrou exatamente o que procurava.

Amparado apenas pela sua competência lingüístico-comunicativa e sua abordagem de ensinar, inicia a docência como professor de língua inglesa em um curso de graduação e tenta novamente implantar um modelo com bases audiolinguais.

A partir desse momento, buscou amparo teórico nos programas de pós-graduação das universidades públicas que lhe pudesse propiciar uma visão mais ampla de todo o processo de ensino/aprendizagem de LE. Verificamos o desejo de mudança, a busca de alternativas, para efetivamente implementá-las.

Sabemos, contudo, que a mudança não ocorre de forma linear mas sim em uma relação dialógica. Segundo Vieira Abrahão (1999), a mudança de “habitus” do professor em serviço é um processo muito complexo, lento e que demanda uma reflexão e aprofundamento teórico.

Esse primeiro contato com a teoria, talvez, tenha abalado algumas convicções fortes que o professor-pesquisador mantinha. Contudo, podemos notar, na própria formulação do tema da pesquisa uma forte vinculação audiolingual manifestada no desejo de superar os “erros”, a partir do início do processo de aprendizagem.



Após o ingresso no programa de mestrado, acontece um maior aprofundamento teórico via leituras, participação em congressos e contato com outros professores oriundos de diferentes realidades de ensino, o que promoveu um amadurecimento do professor.

Se analisarmos todas as ações do professor, ao longo de todo o processo, perceberemos sinais de incorporação de determinados conceitos relativos à abordagem comunicativa.

A seguir, listo as principais transformações em minha abordagem didático pedagógica enquanto professor, ao comparar a abordagem predominante sobre a qual eu me pautava meu ensino antes da imersão teórica que recebi nos últimos anos e do conjunto de experiências e ações observadas ao longo de toda a pesquisa. Dentre elas, cito:

- capacidade de analisar criticamente a própria abordagem de ensinar – segundo Almeida Filho (op. cit), esse representa o primeiro passo em busca de uma renovação.
- capacidade de criar alternativas na sala de aula – fator é uma dificuldade que o professor audiolingual encontra, pois está habituado a aplicar modelos prontos.
- busca materiais em diferentes fontes e, eventualmente os cria – o ensino audiolingual é engessado pelo livro didático.
- relação menos assimétrica em sala de aula, incentivando a participação dos alunos.
- erro é visto positivamente como parte do processo de construção contínua do conhecimento lingüístico-comunicativo.
- criação de espaço que permite o improviso.
- uso da língua alvo na sala de aula, algo não constante na prática anterior do professor, mesmo com a utilização de um método de bases audiolinguais.
- organização mais descentralizada da sala de aula, com atividades desenvolvidas em grupos de pares.
- visão de aluno como centro do processo, a aceitação dos seus limites – acredita-se que o desenvolvimento do conhecimento do aprendiz acontecerá, a partir do estágio em que se encontra.
- Mudança em relação ao momento no qual o enfoque na forma deve ocorrer de maneira mais intensa.
- Adoção de um posicionamento marcadamente de interface fraca entre os conhecimentos implícito e explícito.

Segundo Almeida Filho (1999:18), o processo de conscientização evolui da seguinte forma:

caminha do implícito subconsciente típico de quem está imerso numa cultura de ensinar línguas para o explícito consciente. Da crença implícita ou difusa para o pressuposto explicitado e de articulação cada vez mais compacta e convergente com o paradigma vigente ou desejado de abordagem da época

Creio que seria pretensioso acreditar que eu tivesse galgado tal grau de maturidade desejável, porém, acredito que o processo de desenvolvimento, que deve ser infinito, tenha se iniciado a partir deste estudo.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E ENCAMINHAMENTOS



## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

O princípio norteador desta pesquisa foi a crença na possibilidade da interface entre um saber, cujo acesso demanda um esforço consciente dos falantes, e um segundo processo que ocorre no nível do subconsciente, sendo o seu acesso automático.

Existe um cabedal terminológico para a descrição dessas duas noções. Para a definir o primeiro, decidi optar pelos termos conhecimento explícito ou aprendizagem e o último, saber implícito ou aquisição, nomenclaturas que são, normalmente, empregadas na área de Lingüística Aplicada.

Os construtos krashenianos de aprendizagem e da aquisição ganharam grande notoriedade na área de ensino aprendizagem de LE/L2 diante da proposta de concepção desse(s) conceito(s), que são vistos pelo autor como elementos estanques, sem nenhum laço comunicante que possa permitir a conversão de um estado para o outro.

A conversão bilateral entre esses dois saberes é um consenso em outros campos de conhecimento. Na área de ensino aprendizagem de LE, tem havido uma discussão controversa tanto em relação ao alcance conceitual de cada um desses construtos, quanto em relação à possibilidade de transformação entre esses dois saberes.

Outro questionamento em relação aos conceitos supra citados, reside na imprecisão terminológica, por meio da qual Krashen (1982, 1985) definiu os termos aquisição/aprendizagem que utilizo como sinônimos dos saberes implícito e explícito, respectivamente.

Cabe salientar que esses termos ainda carecem de uma definição clara em relação ao domínio de cada um.

Os dados nesta pesquisa levaram-me à impossibilidade de afirmar, taxativamente, quando os aprendizes estão operando processos “conscientes” ou “inconscientes”, durante a execução de uma tarefa, ou mesmo quando há uma interação natural propriamente dita.

A ausência de “desvios” e a produção, aparentemente instantânea ou fluente, poderiam ser um parâmetro para a definição de aquisição na acepção de Krashen. No entanto, o fato de o aluno não apresentar tal comportamento não pode ser tomado como evidência de incorporação de uma forma ao sistema de interlíngua do estudante para uso em situações livres.

É necessário verificar o grau de espontaneidade de uso da linguagem proposto pelas tarefas. Nesse sentido, cumpre assinalar que aquelas que foram propostas durante o tratamento inscrevem-se no escopo das atividades, mais controladas, objetivando atender os



alunos, na sua grande maioria, de nível básico de inglês. Dessa forma, boa parte dos exercícios orais que foram apresentados trazia alguma lacuna de informação. Todavia, o objetivo principal das aulas acabou sendo a produção de certas formas lingüísticas aceitas como padrão.

Nesse tipo de exercício mais controlado os aprendizes podem ter recorrido ao conhecimento explícito das formas ou a construções formulaicas não analisadas. Isso pode ocorrer, mesmo em situações de cunho espontâneo de uso da linguagem.

Diante das dificuldades levantadas acima, optei por um termo único, a saber internalização, para descrever as diversas manifestações de uso das preposições ao longo do processo de tratamento que se caracterizou como de cunho longitudinal, independente da forma de acesso e do tipo de atividade desempenhada.

A título de ilustração, apresentei vários excertos que mostraram sinais de internalização, inclusive em algumas situações de uso da língua menos controladas na primeira fase do trabalho que transcorreu entre os meses de setembro e novembro de 2002.

Conforme sugerido por Ellis (2002), em uma resenha de resultados de pesquisas sobre foco na forma, existe a necessidade de se realizar estudos que verifiquem a durabilidade dos efeitos da intervenção pedagógica. Acredita-se que, à medida que o tempo passa e os alunos são expostos a outros aspectos da língua, os efeitos da intervenção podem atrofiar, gradualmente, e então os aprendizes retrocedem ao nível de desempenho anterior ao do tratamento.

Visando a apresentar subsídios para tal questão, decidi adotar uma coleta de dados longitudinal que permitiu verificar a permanência dos sinais de internalização de algumas preposições durante os nove meses (com intervalo de dois meses), nos quais o tratamento dos desvios foi implementado. Conforme sugerido pelos recortes apresentados, durante esse período, os sinais de internalização mantiveram-se.

Outra questão interessante apontada pela literatura que serviu de base de sustentação deste estudo diz respeito à percepção dos aprendizes da importância comunicativa de uma dada característica gramatical, fato que é tido como essencial para o sucesso dos aprendizes submetidos a uma abordagem que adota algum modelo de foco nos aspectos sistêmicos da língua.

As preposições são desprovidas dessa saliência comunicativa e tendem a congelar-se em um dado estágio de interlíngua. Dessa forma, houve um período no qual os estudantes

foram expostos a uma grande quantidade de insumo, objetivando conduzi-los a perceberem as características de cada uma das preposições nos contextos de uso proposto neste trabalho. Durante esse período, procurei não propor nenhuma atividade que demandasse uma grande capacidade de comunicação ou um nível superior de proficiência ao dos aprendizes. No entanto, acredito ser um desafio para os professores elaborar atividades que contenham uma alta frequência de uso das preposições. Talvez tal desafio seja maior que os referentes a outros aspectos sistêmicos, para alunos que se encontram em um estágio básico de proficiência e sem se tornar repetitivo.

Uma outra questão relevante a ser arrolada refere-se à qualidade da produção dos alunos. Esse estágio elementar em que a maioria se encontra, caracteriza-se pela produção de enunciados equivalentes em extensão a uma sentença de uma linha apenas. A proposição de uma grande quantidade de tarefas que induziam os alunos a usar as preposições, em contextos semelhantes de uso pode ter mascarado os resultados desta pesquisa, pois os alunos podem ter memorizado tais construções como blocos não analisados, utilizando-as mecanicamente, embora creia que tais sinais desapareceriam, especialmente, após o intervalo no processo de tratamento e na segunda parte do trabalho, quando ofereci pouco insumo específico com preposições.

Uma vez decidida a adoção de uma abordagem que enfoque diretamente a forma, outra opção deve ser feita, ou seja, a referente à forma a ser tratada. Existe um conjunto de considerações a serem feitas em relação ao nível de prontidão psicolinguística dos aprendizes, as características formais do aspecto a ser focado, histórico de aprendizagem dos participantes e o aparecimento do aspecto em questão no discurso dos alunos, entre outras variáveis.

Neste estudo optei por uma abordagem proativa. Apliquei um teste de proficiência, visando a detectar quais eram as estruturas formais emergentes no discurso dos alunos. Os dados levaram-me a pressupor que as preposições surgiram como o aspecto mais emergente na fala dos alunos, fundamentando-me, principalmente, nos dados quantitativos, mas também nas minhas convicções pessoais a esse respeito.

Pode-se, entretanto, interpretar esses sinais como resultante do tipo de atividade proposto no teste de proficiência, atividades essas cujo conteúdo tratava da indicação de lugares, horários, meio de locomoção, contextos nos quais há um alto índice de ocorrência das preposições, o que pode ter determinado uma maior incidência de “desvios”.



Sabe-se, atualmente, que o conceito de proficiência não é absoluto e que o desempenho depende do tipo de atividade proposta. Dessa forma, creio que esses alunos poderiam apresentar outras dificuldades distintas, ou desempenharem-se de modo diferente, caso fossem submetidos a outros testes de proficiência que sugerissem outros contextos de uso da língua (ver Byalstock 1982 e Scaramucci 1999). Assim, acredito que a questão da validade da utilização de apenas um teste, para esse fim, fica comprometida.

#### 4.1 Prontidão psicolingüística

Esse aspecto evidencia uma questão importante, porém acredito ser praticamente impossível a verificação precisa do nível de desenvolvimento de interlíngua de cada aprendiz em uma sala heterogênea de cinquenta e seis alunos. Assim, parti do pressuposto apontado por Lightbown (1998), que postula o fato de mesmo aqueles alunos que não estejam preparados do ponto de vista psicolingüístico no momento em que são expostos a determinados dados, podem se beneficiar, a longo prazo, e acelerar o processo de internalização.

Os dados transcritos nesta pesquisa sugerem que todos os alunos, independente do nível de proficiência, e, portanto, de prontidão, apresentaram sinais de internalização das preposições mais “problemáticas” no primeiro teste de proficiência.

#### 4.2 Participantes

Do ponto de vista do professor/pesquisador o estudo propiciou, em primeiro lugar, uma reflexão sobre minha concepção de linguagem logo após os primeiros contatos com a literatura da área de Lingüística Aplicada. O próprio interesse inicial pelo tema do trabalho surgiu, a partir de uma visão de linguagem enquanto produto daquilo que é ensinado pelo professor.

Essa perspectiva foi motivada pelo histórico de aprendizagem via método audiolingual, cujos professores salientavam a questão do “erro”, visto como problema em detrimento a uma visão de tentativas de construção de linguagem. Os professores oriundos dessa cultura de aprendizagem, geralmente, têm uma sensibilidade aguçada para questões formais da língua.

O contato com as pesquisas mencionadas acima me abriu uma visão processual da internalização dos aspectos formais da linguagem. Essa nova perspectiva vem sendo incorporada à minha prática de ensino e ampliando as possibilidades em relação ao tratamento dos aspectos sistêmicos da língua inglesa.

Do ponto de vista do gerenciamento da sala de aula, creio que houve uma grande evolução, se tivermos como parâmetro as revoluções pedagógicas ocorridas nos últimos vinte anos na área de ensino aprendizagem de LE/L2 quando começou a ocorrer tentativas de se colocar os aprendizes como ponto concêntrico das ações de sala de aula. As aulas anteriores eram totalmente centralizadas no professor. Durante o processo de tratamento, procurei adotar uma postura mais participativa de gerenciamento da sala por meio da proposição de tarefas em grupos e pares, fato que obtive, inclusive, a aprovação dos outros participantes. Provavelmente, tal prática poderá alterar o sistema de crenças dos aprendizes, futuros professores, que, conforme demonstrado na primeira etapa do trabalho, trouxeram consigo a preferência por uma abordagem de cunho mais tradicional.

Dessa forma, creio que os resultados gerais apresentam um número significativo de reflexões que beneficiaram, de algum modo, todos os participantes do estudo. Devemos ter em mente que os participantes/aprendizes serão futuros professores de língua inglesa e portuguesa.

### 4.3 Encaminhamentos

Postulei, na seção anterior, a dificuldade de se propor tarefas mais livres ou comunicativas para aprendizes nos estágios iniciais de aprendizagem da língua inglesa, pelo menos no contexto de LE, e com alunos que trazem consigo uma cultura de aprender de ordem estrutural. Os alunos, nessas condições, geralmente, evitam correr riscos e acabam, muitas vezes, utilizando somente a língua materna, durante o estágio de preparação da tarefa.

Dessa forma, a produção oral se restringe à apresentação das atividades propostas pelo professor e as poucas situações, em que ocorre alguma imprevisibilidade, são oriundas de turnos de fala provocados pelo professor. Entendo que esses passos fazem parte do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Porém, qualquer avaliação de qualquer aspecto da competência comunicativa na oralidade, nesse nível, é dificultada devido à carência de vocabulário e, conseqüentemente, de fluência verbal que permita verificar a



possibilidade de transposição do comportamento lingüístico apresentado, nas tarefas ou testes de proficiência, para outras situações de uso real da língua.

Assim, acredito que os aprendizes têm, ainda, todo um potencial a ser desenvolvido, o que inclui eventuais incursões pelas questões formais da língua sem, contudo, almejar que os mesmos apresentem sinais conclusivos de internalização.

Além desses aspectos, existe também a escolha da questão formal a ser enfocada.

A partir dessas questões, acredito ser interessante realizar um estudo no qual o pesquisador, sob uma perspectiva longitudinal, gravasse diversas aulas com alunos que são, geralmente, descritos como intermediário ou intermediário avançado durante um período de tempo em que esses aprendizes desempenhem diversas tarefas orais que tenham verossimilhança com os diversos contextos de uso da língua e então se avaliasse, eventualmente, em conjunto com outros pesquisadores, o nível de precisão desses alunos ao longo do tempo e quais “problemas formais” se repetem na produção oral em diferentes situações de uso.

Dessa forma, creio ser possível detectar possíveis questões formais que estejam no processo de fossilização (congeladas) ou já fossilizados no discurso dos aprendizes.

Uma vez decidida a questão a ser tratada, existe um cabedal de alternativas de tratamento listados na seção de arcabouço teórico deste estudo. As decisões devem fundamentar-se nas características formais do item e também nas experiências de aprendizagem dos alunos.

Com alunos em um estágio de proficiência “estável”, o professor pode propor tarefas comunicativas, com temas que reflitam as próprias questões gramaticais enfocadas. Os alunos, então, em grupos ou pares, discutem tais questões na língua alvo (ver Hinkel e Fotos, 2002).

Esse tipo de atividade é pouco produtiva, do ponto de vista do desenvolvimento da fluência, com grupos iniciantes que, no geral, travam suas discussões na língua materna pelas razões já citadas.

A verificação da acuidade ocorreria por meio da gravação do desempenho dos alunos em diversas tarefas comunicativas, sem necessariamente lançar mão de um teste de proficiência, cujo escopo avaliativo é mais limitado. Pode-se ainda sugerir que as fitas gravadas sejam ouvidas pelos próprios participantes em casa para que os mesmos possam detectar seus erros e buscarem a correção.

Acredito serem essas medidas fundamentais, para a verificação da competência de uso oral de um dado sistêmico em situações que se assemelhem ao uso real da língua.

Os encaminhamentos sugeridos aqui visam a apresentar alternativas metodológicas que venham solucionar os problemas levantados a partir da análise dos dados obtidos no estudo e para que possam ser implementados em pesquisas futuras que enfocam o mesmo tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Plataformas comunicativas no ensino de português*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, C. B. Apêndices comunicativos para aprendizes língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.13, p.23-42, ed. 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, VII, n.1, p.15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F. Modern language testing at the turn of the century. *Assessing Foreign Language Learning*, Language Testing, v.17, n.1, p. 1-12, January 2000.
- BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de Letras*, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' learning beliefs in experience: a Deweyan approach, 2000. Tese (Doutorado em Filosofia) - Tuscaloosa: Alabama, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado de arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, VII, n.1, p. 71-92, 2003.
- BRAVO-CRUZ, M. L. O. *Estágios de interlíngua: Estado longitudinal registrado em oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*, 2001. tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.
- BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language teaching pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1984.
- BURNS, A. *Collaborative action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, C. R. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira.. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v\36, p.23-42, jul./dez, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v\1, n\1. p.15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN L. F. Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. **Language Testing**, v\17, n.\1, p. 1-42, January, 2000.
- BARBIRATO, R.C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de Letras**, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A, M. F. **Understanding teachers'and students learning beliefs in experience: a Deweyan approach**, 2000. Tese (PhD em Filosofia)- Tuscaloosa: Alabama, 2000.
- BARCELOS, A, M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v\1, n\1, p. 71-92, 2001.
- BRAVO CRUZ, M.L.O. Estágios de interlíngua: **Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**, 2001. tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.
- BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language teaching pedagogy**. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BURNS, A. **Collaborative action research for language teachers**.Cambridge: Cambrigde University Press, 1999.





- BURT, M; DULAY, H. Should we teach children syntax? **Language Learning**, Cambridge. v\23, p. 245-258, 1973.
- BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, Cambridge. v\28, p. 68-73, 1978.
- BIALYSTOK, E. On the relationship of knowing and using linguistic forms. **Applied Linguistics**, Cambridge. v\3, p.181-206, 1982.
- BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. **Applied Linguistics**, v\1, n\1, p.1-47, 1980.
- CARDOSO, A. S. **Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem da língua estrangeira em classes de adolescentes**. 2001. Dissertação (Mestrado em estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2001.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARD, J; SCHIMDT (Ed.) **Language and communication**: London: Longman, 1983.
- CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda língua**: redescobrimdo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.
- CELCE-MURCIA, M; HILLES, S. **Techniques and resources in teaching grammar**. New York: Oxford University Press, 1988.
- CELCE-MURCIA, M Grammar pedagogy in second and foreign language teaching, **TESOL Quarterly**, Boston, v\25, n\3, p.459-480, 1991.
- CELCE-MURCIA. **Nonhierarchial relationship between grammar and communication**. Washinton: Georgetown University Press, 1992.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo. Àtica, 2000.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- COHEN, A.D. **Assessing language ability in the classroom**. Heinle & Heinle, 1994.
- CONSOLO, D. **A classroom discourse in language teaching**: a study of oral integration in EFL lessons in Brazil.1996. Tese (Ph.D)- University of Reading, Reading, 1996.
- CONSOLO, D. The ability for communicative language use: an overview. **Revista Letras**, Campinas, v\18, n\1/2, p. 82-91, 1999.

CONSOLO, D. A. Projeto integrado de pesquisa: **A competência lingüístico-comunicativa de Alunos de Letras - Língua Estrangeira**: Construto e tendências na formação do professor. São José do Rio Preto: UNESP, 2001 (projeto em andamento).

CORDER, S. P. The significance of learner's error. **IRAL**, Oxford, v\4, p. 161-170, 1967.

DEGRAAF, R. The eXperanto experiment: effects of explicit instruction on second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, New York, v\9, n\2, p. 249-297. 1997.

DEKEYSER, R. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, New York, v\17, n\3, p. 379-410, 1995.

DEKEYSER, R. Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. **Studies in Second Language Acquisition**, New York v\19, n\ 2, p.196-221, 1997.

DEKEYSER, R. **Beyond focus on form**: cognitive perspectives on learning and practicing second language. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Org). **Focus on form in classroom second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DIAS, E. **Falar ou não falar?** eis a questão. 2003. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) - Insituto de Biociência, Letras, Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2003.

DOUGHTY, C; AND WILLIAMS, J. (Org). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 1990.

ELLIS, R. **Classroom second language development**: a study of classroom interaction and language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1984.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. **Tesol Quarterly**, Boston, v\32, n\1, p.39-60, spring, 1998.

ELLIS, R; BASTURKMEN H; LOEWEN S. Preemptive focus on form in the ESL classroom. **Tesol Quarterly**, California, v\35, n\3, p.407-432, autumn, 2001.



ELLIS, R. Methodological options in grammar teaching materials. In: HINKEL, E; FOTOS, S. **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. London: Lawrence Erlbaum, 2002.

ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E; FOTOS, S. (org) **New perspectives on grammar teaching in second language Classrooms**. London: Lawrence Earbaun, 2002.

ELLIS, R. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research, **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge n\24, p. 223-236, 2002.

FELIX, A. **Crenças do Professor sobre o melhor Aprender de uma Língua Estrangeira na Escola**, 1998. tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de estudos da linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

FERREIRA, H. L. B. **Gramática e Aquisição**: a relação entre foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional, 2001. tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Insitutdos de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. **Trabalho em Lingüística Aplicada, Campinas**, n\26, p.17-35, jul./dez.1995.

FOTOS, S. Communicating about grammar: task-based approach. **Tesol Quarterly**, Boston, v\25, n\ 4, p. 605-627, summer, 1991.

FOTOS, S. Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. **Applied Linguistics**, v\14, n\4, p. 385-407, 1993.

FOTOS, S; ELLIS, R. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar conscious-raising tasks. **Tesol Quarterly**, Boston, v\28, n\2. p. 323-351, summer, 1994.

FOTOS, S. Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. In: HINKEL, E; FOTOS, S. **New perspectives on grammar teaching in second language classroom**. London: LEA Lawrence Erlbaum, 2002.

GARRET, N. Theoretical and pedagógic problems of separating grammar from communication. In: BARBARA, F. **Foreign language acquisition research and the classroom**, Toronto: Carnegie Mellon University, 1991. P. 74-87.

GATTOLIN, S. R. D. **O ensino do vocabulário em língua estrangeira**: um proposta de sistematização, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998. p 90-93.

GIL, G. **The Metalinguistic dimension of the foreign language classroom: discourse perspective on focus-on-form episodes in the classroom**, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire**. London: Continuum, 2000.

GILLHAM, B. **The research interview**. London: Continuum, 2000.

GONTIJO, E. **O foco na forma dos verbos frasais para aprendizes iniciantes de inglês como língua estrangeira: uma nova proposta**. Tese (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GONTIJO, E. A Abordagem foco na forma na aquisição do vocabulário. In: DUTRA, D. P; MELLO, H.(Org) **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: FALE-UFGM, p. 103-123, 2004.

HINKEL, E; FOTOS, S.(Org) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. London: Lawrence Erlbaum, 2002.

HYMES, D. On communicative competence. In J.B PRIDE; J. HOLMES (Ed.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, Penguin Books, 1972.

HORWITZ, E. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language method course. **Foreign Language Annals**, v\4, n\18, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p. 119-129.

HORWITZ, E. The beliefs about language learning of beginning university students. **The Modern Language Journal**, New York, n\72, v\3, p. 283-294, 1988.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: Issues and Implications**: New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S; E TERREL, T. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. New York: Pergamon, 1983.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva 1978.

LADO, R. **Linguistic across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1957.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG M .H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.



- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching grammar**: teaching english as a second or foreign language. New York: Newbury House,. 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D. Grammar and its teaching: Challenging the myths. **ERIC Clearinghouse on languages and linguistics**, NW Washington, DC, 1997. p. 1-5.
- LARSEN-FREEMAN, D. **A nonhierarchial relationship between grammar and communication**. Washington: Georgetown University Press, 1992. p. 279-295.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language**. From grammar to grammaring. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- LIGHTBOWN. P. M. The importance of timing of focus on form. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Org) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LLURDA, E. On competence, proficiency, and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistic**, Stockholm: Stockholm University, v\10, n\1, p. 85-96, 2000.
- LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: KRAMSCH, K. **Foreign language research in cross cultural perspective**. Amsterdam: John Benjamin, 1991.
- LONG, M. H; ROBINSON, P. Focus on form: Theory research and practice. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.15-41.
- LYSTER, R; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negogiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, v\19, p. 37-66, 1997.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MADEIRA. F. O ensino da forma – Retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n\41, p 105-117, jan./jun. 2003.
- MCLAUGHLIN, B. Reestructuring. **Applied Linguistic**, New York, v\11, p. 113-128, 1990.
- MCGRARTY, M. Some meanings of communicative competence for second language students. **Tesol Quarterly**, v\18, n. 2. Jun. 1984.

- MCNAMARA, T. **Measuring second language performance**. New York: Addison Wesley Longman, 1996.
- MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MITCHEL, R., MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v\ 19, n\4, p. 317-328, 1987.
- NOBUYOSHI, J; ELLIS, R. Focused communication tasks and second language acquisition. **Elt Journal**, Oxford: Oxford University Press, v\47, n\3, p. 203-211, 1993.
- OMAGGIO, A. C. **Teaching language in context: proficiency oriented instructions**: Boston, Heinle publishers, 1986.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v\62, n\33, p. 307-332, fall, 1992.
- PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. **Studies in Second Language Acquisition**, v\6, n\2, p.186-214, 1984.
- PIENEMANN, M. Is language teachable? **Applied Linguistics**, Cambridge, v\10, n\1, p. 59-79, 1989.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistic and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes. **Journal of Pragmatics**, v\27, p.225-231, 1997.
- RICHARD, C. J. ; LOCKARD, C. **Reflexive teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARD, C. J. Accuracy and fluency revisited. In. HINKEL, E; FOTOS, S.(Org) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. London: LEA Lawrence Erlbaum, 2002, p. 35-50.
- RODRIGUES, F. F. **O Ensino do Vocabulário em Aulas de Inglês como Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São Jose do Rio Preto, 2002.
- 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.



RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching.** Oxford, Longman, 1987.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: Mecanismo Propulsor de Mudanças no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. **Contexturas: ensino crítico da língua Inglesa**, v\4. São Paulo: APPLIESP, 1999/2000.

SCHWARTZ, B. D. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, n\15, p. 147-163.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, Cambridge, v\11, n\2, p.129-158, 1990.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness raising and the second language learner. **Applied Linguistic**, Cambridge, v\11, p.59-68, 1981.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness raising and the universal grammar. In: RUTHERFORD, W; SHARWOOD SMITH, M. (Ed.). **Grammar and second language teaching: a book of readings.** Newbury House, 1988, p. 51-83.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. **Studies in Second Language Acquisition, Cambridge:** Cambridge University Press, v\15, n\2, p.165-179, 1993.

SHARWOOD SMITH, M. **Second language learning.** London and New York: Longman, 1994.

SILVA, V.L.T. **Fluência Oral:** imaginário, construto e realidade num curso de Letras LE, 2000, Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.

STERN, H. H. **“The explicit – implicit dimension”:** issues and options in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.M; MADDEN, C.G. (Org). **Input in second language acquisition.** Cambridge: Newbury house, 1985.p. 235-253.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Pres, 1998. p.64-81.

TAKASHIMA, H; ELLIS, R. Output enhancement and the acquisition of the past tense. In: ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

TAYLOR, S.D. The meaning and use of the term "competence" in linguistics and applied linguistics. **Applied Linguistics**, v\9, n\2, p. 148-168, 1988.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso**, 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada. In: ALMEIDA FILHO, J.C. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

WHITE, J. Getting the learner's attention: a typographical input enhancement. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Org), **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.85-113.

WILLIAMS, J. Focus on form: Research and its application. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v\1, n\1, p. 31-52. 2001.

WILLIAMS, J; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. **focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 139-151.

WILKINS, D. **Notional syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision makes and classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.





|           |                                                              |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 1   | Questionário.....                                            | 157 |
| Anexo 2   | Exemplo de Entrevista para Detectar Críticas dos Alunos..... | 162 |
| Anexo 3   | Rolêo Verbal do Professor.....                               | 164 |
| Anexo 4   | Entrevista Final.....                                        | 167 |
| Anexo 5   | Cartões Investigativos – teste 1.....                        | 171 |
| Anexo 6   | Cartões Investigativos – teste final.....                    | 182 |
| Anexo 7   | Exemplo de Entrevista – teste 1.....                         | 184 |
| Anexo 8   | Exemplo de Entrevista – teste final.....                     | 208 |
| Anexo 9   | Tarefas de despertar da consciência e produção.....          | 210 |
| Anexo 9.1 | Exemplo 2.....                                               | 212 |
| Anexo 9.2 | Exemplo 3.....                                               | 213 |
| Anexo 9.3 | Exemplo 4.....                                               |     |
| Anexo 9.4 | Exemplo 5.....                                               | 215 |
| Anexo 9.5 | Exemplo 6.....                                               | 216 |

## ANEXOS

|           |                                                             |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 1   | Questionários.....                                          | 188 |
| Anexo 2   | Exemplo de Entrevista para Detectar Crenças dos Alunos..... | 192 |
| Anexo 3   | Relato Verbal do Professor.....                             | 195 |
| Anexo 4   | Entrevista Final.....                                       | 197 |
| Anexo 5   | Cartões instigativos – teste 1.....                         | 200 |
| Anexo 6   | Cartões instigativos – teste final.....                     | 202 |
| Anexo 7   | Exemplo de Entrevista – teste 1.....                        | 204 |
| Anexo 8   | Exemplo de Entrevista – teste final.....                    | 208 |
| Anexo 9   | Tarefas de despertar da consciência e produção.....         | 210 |
| Anexo 9.1 | Exemplo 2.....                                              | 212 |
| Anexo 9.2 | Exemplo 3.....                                              | 213 |
| Anexo 9.3 | Exemplo 4.....                                              | 214 |
| Anexo 9.4 | Exemplo 5.....                                              | 215 |
| Anexo 9.5 | Exemplo 6.....                                              | 216 |



## Anexo 1 - Questionário para alunos de Licenciatura em Letras

Prezado aluno.

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa, que tem como objetivo investigar o processo de aprendizado de língua inglesa no curso de licenciatura em Letras dessa Faculdade. Suas opiniões serão avaliadas sigilosamente e serão preservadas as identidades dos participantes. Por favor, responda o questionário durante a aula, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa. Vocês terão acesso aos resultados desta pesquisa, caso desejarem.

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 ( 1 à 8 séries) .....( )

4.2 Escola de Ensino Médio.....( )

4.3 Universidade (s).....( )

4.4 Escola (s) de Língua (s) .....( )

(Até que nível você cursou ( ) ou está cursando ( ))? \_\_\_\_\_

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, etc. Especifique.

---



---



---



---

6. Quais os motivos que levaram a escolher a licenciatura em Língua Inglesa?

---

---

---

---

7. Quando você ingressou na faculdade, quais eram suas expectativas em relação ao aprendizado de língua inglesa?

---

---

---

---

8. Agora, após um ano e meio de curso, você ainda mantém as mesmas expectativas? Por que?

---

---

---

---

9. Como você acha que será sua competência na língua inglesa quando você se formar?

---

---

---

---

9.1 Como você acha que será a sua competência gramatical, por exemplo? Que importância você dá a esse aspecto?

---

---

---

---

10. Que aspectos do trabalho realizado nas aulas de língua inglesa mais poderão contribuir para:

10.1 Desenvolvimento da competência gramatical



---

---

10.2 Para o desenvolvimento da fluência oral em inglês

---

---

---

11. No ensino fundamental e médio como os seus professores tratavam as questões:

11.1 Do aspecto gramatical da língua

---

---

---

11.2 O desenvolvimento da competência oral em inglês

---

---

---

12. Você acha que a realização de tarefas em sala de aula seja suficiente para o desenvolvimento da sua competência gramatical? Por que (sim ou não).

---

---

---

13. Na sua experiência escolar, você prefere, de um modo geral, inferir o uso das regras (gramaticais, matemáticas, físicas, etc) através de exercícios ou você prefere que elas sejam explicitadas para você de alguma maneira?

---

---

14. Como você acha que aprende melhor os aspectos gramaticais da língua inglesa? Explícite.

15. Você gosta das aulas de língua inglesa? Por que?

16. você gosta (ria) de falar inglês com seu professor? E com os colegas de classe? Por quê?

17. Das atividades em sala de aula de língua inglesa, quais são as que mais lhe agradam? Por quê?

18. Você teria algum comentário ou sugestão sobre o aprendizado de língua inglesa no curso de licenciatura em Letras? Poderia especificar?

**Baseado em DAConsolo/MRHatugai (2001)**



## Anexo 2 – Exemplo de entrevista para detectar crenças dos alunos neste trabalho.

**PP:** *O (nome da aluna), você estudou o ensino básico na escola pública ou em uma escola particular?*

**A:** *em escola pública*

**PP:** *Desde do início até o terceiro?*

**A:** *Sim, desde do começo.*

**PP:** *E como é que o seu professor de inglês tratava a questão do ensino da gramática da língua inglesa tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, como é que era? como é que ele fazia pra dar as aulas, como é que ele explicava o aspecto gramatical?*

**A:** *ah, ele explicava a teoria depois ele passava exercício na lousa né a gente fazia e depois num outro dia numa outra aula ele corrigia.*

**PP:** *huh, huh então ele dava, ele passava na lousa primeiro fazia a explicação na lousa?*

**A:** *é*

**PP:** *huh huh desde do ensino médio ou melhor desde o ensino fundamental até o médio sempre foi assim?*

**A:** *è*

**PP:** *e atividades orais, havia?*

**A:** *não*

**PP:** *nada oral*

**A:** *teve na oitava série só inglês mas pouca coisa, numeral só isso,*

**PP:** *ah sei ele dava os números e tal pedia para repetir os números*

**A:** *é*

**PP:** *huh huh e eh eh como você acha assim + Quais atividades você acha que contribuiria para o desenvolvimento da sua competência/fluência oral a sua oralidade na língua inglesa o falar inglês? + que tipo de atividade você acha que seria útil para melhorar essa habilidade?*

**A:** *ah eu acho que dar texto assim pra gente que nem como você faz assim repetir as palavras depois falar as palavras e depois pede pra gente repetir sabendo o significado tudo.*

**PP:** *huh huh e você acha que através desse tipo de exercício depois quando você tiver a oportunidade de conversar com alguém você vai conseguir conversar depois?*

**A:** *é já fica mais fácil né se torna mais fácil*

**PP:** *é ? você acha que dá pra assimilar assim*

**A:** *sim*

**PP:** *jóia seus professores não propunham esse tipo de atividade no ensino médio e fundamental + propunham?*

**A:** *não né*

**PP:** *e aqui na faculdade, em relação à gramática você prefere assim descobrir os significados ? + Você prefere descobrir as regras gramaticais sozinha assim através de texto através de interações com seus amigos? De conversas com seus amigos? Ou você prefere que o professor eh eh faça a explicação lá na frente com o retroprojektor ou lá na lousa .*

**A:** *Eu prefiro que ele faça a explicação e depois pede pra gente procurar as regras no texto*

**PP:** *è mais aí após a explicação/*

**A:** *só pra saber assim se a gente entendeu se a gente sabe aplicar*

**PP:** *ah sim primeiro as regras e depois a oralidade?*

**A:** *é*

**PP:** *então você acha complicado quando, por exemplo, se pede pra fazer um exercício oral sem ter dado as regras gramaticais antes?*

**A:** *é porque aí a gente ta meio por fora assim não entende direito né, pode sair errado*

**PP:** *ah ta e você acha que é ruim falar errado*

**A:** *((risos)) é melhor é aprender o certo e o melhor é falar certo né*

**PP:** *huh huh ta. e em relação às músicas o seu professor passava músicas no colegial no ginásio?*

**A:** *não*

**PP:** *não?*

**A:** *eu fiz magistério né era assim mais teoria*

**PP:** *ah sim passava teoria ta. e na faculdade se fosse trabalhar música né como você acha que deveria ser trabalhada a música? Como você acha que seria interessante?*

**A:** *a música?*

**PP:** *é*

**A:** *ah dá a letra da música diz pra gente completar alguns espaços e depois a gente poderia até fazer a tradução da música*

**PP:** *uh*

**A:** *sozinho e depois corrigir pra ver se está certo*

**PP:** *huh huh e depois ++ ta você acharia interessante passar alguma atividade depois da música*

**A:** *é também*

**P:** *pra você dar a sua opinião/*

**A:** *dá sua opinião sobre a música*

**PP:** *e a questão do laboratório o pessoal menciona muito a necessidade de um laboratório de línguas quase todos falam isso né? Como você acha que isso poderia auxiliar assim na aprendizagem? ++ Você nunca esteve num laboratório de línguas né? Ou já?*

**A:** *ah eu fiz inglês um tempo no (nome da escola) né*

**PP:** *huh huh*

**A:** *era melhor porque/*

**PP:** *quanto tempo você fez?*

**A:** *seis meses só*

**PP:** *huh huh*

**A:** *a gente via assim como falava as palavras certinhas*

**PP:** *uh huh*

**A:** *acho que nesse ponto seria interessante*

**PP:** *ah sim mais pra ouvir + como é que era?*

**A:** *ouvia né então você repetia e aí no computador aparecia se você estava falando mais baixo tinha que mudar a entonação*



**PP:** ah ta era mais pra ver a entonação?

**A:** é

**PP:** bom eh eh que mais que eu queria perguntar você gosta de participar.. Quais atividades você gosta mais de participar em grupos assim ou você acha que são todas indicadas ah

**A:** acho que todas as atividades em grupos .

**PP:** huh huh você acha que aprende bastante com o grupo ou não?

**A:** aprende

**PP:** você gosta de participar de grupos de pessoa eu tenha o mesmo nível de proficiência que o seu ou alguém que saiba um pouco mais ?

**A:** acho que alguém que saiba um pouco mais porque alguma dúvida que a gente tem pode esclarecer a pessoa pode ajudar

**PP:** uh huh interessante . ok que mais você acha por exemplo que se o grupo fosse menor e a carga horária maior o resultado da aprendizagem seria melhor?

**A:** ah com certeza acho que sim

**PP:** ah é porque você acha isso?

**A:** a porque se o tempo fosse maior o professor teria mais disponibilidade né pra poder ajudar o grupo e o grupo menor para um pouco aquela conversação fora da aula acho que um grupo menor tem mais interesse .

**PP:** e durante as atividades orais na sala você prefere conversar com o professor ou com os colegas

**A:** ((risos))

**PP:** pode falar a verdade

**A:** eu prefiro mais assim atividade oral em grupo conversar com os colegas

**PP:** ah tá por que?

**A:** ((risos)) ah porque o professor sabe bastante e fica...

**PP:** fica inibida de falar perto

**A:** é

**PP:** está bem, muito obrigado adorei a entrevista você falou bastante jóia obrigado

**A:** tchau Edevaldo.

**PP:** ok tchau.



### Anexo 3 - Relato verbal do professor.

*Faço aqui um relato sobre o que penso em relação à questão tema deste trabalho: Vou tratar de questões como: ensino explícito de gramática, crenças dos alunos sobre o tema, ensino implícito e explícito. A importância do professor como fornecedor de insumo compreensível, formação dos alunos em cursos de Letras e outros aspectos.*

*Bem, eu acredito que exista uma diferença entre aqueles alunos que querem aprender inglês somente para se comunicar com outros falantes da língua e os aprendizes que estudam a língua porque serão futuros professores. Eu acho que no contexto de um curso de Letras espera-se que os professores sirvam entre coisa de modelo lingüístico para os alunos. Penso que os professores são a maior parte do insumo. Claro que o insumo fornecido pelos alunos é muito importante também mas eles se encontram em fase de aprendizagem e isso às vezes é problemático no que se refere a saber falar sobre a língua também que acredito é uma das competências do professor de língua estrangeira também, pois além de saber utilizar as regras o professor de língua estrangeira deve saber explicitar esse conhecimento em sala de aula. Os alunos com experiência de ensino com gramática querem saber a explicação de determinados aspectos na sala de aula e eu creio que o professor deve estar preparado. Eu acredito que esse histórico de aprendizagem dos alunos deva ser levado em consideração né, são as crenças deles e essas crenças se refletem né na maneira como eles preferem aprender a língua e se o professor não considera isso pode haver conflitos na sala de aula devido as experiências diferentes não é. Talvez se eles forem apresentados a outras modos de ensinar eles possam então comprar e mudar de idéia. Eu acho que na verdade eles não acreditam que possam aprender com o método tradicional eles só não tem outras experiências de aprendizagem visto que só tiveram inglês com esse tipo de ensino.*

*Eu como professor que veio de um método que não explicava as regras gramaticais pelo não do modo que eu desejava que fosse creio que as regras menos salientes e no insumo devam ser explicadas sabe aquelas menos recorrentes, aquelas regras que aparecem tão pouco no discurso de sala de aula que se o professor não chamar atenção os alunos talvez nunca aprenderão principalmente se estivermos falando de alunos menos, alunos com um nível de competência lingüístico comunicativa mais elementar. Os alunos de nível mais avançados dependem menos das regras. Eu acho que eles precisam menos de uma explicitação do uso das regras porque aí eles podem verificar sozinhos através de livros didáticos e com a prática esse conhecimento que no início é explícito pode se transformar em conhecimento implícito eu acredito. Isso não depende do nível lingüístico que eles estejam. Claro que essa prática não precisa ser nos moldes da prática tradicional da repetição, memorização mas por meio de situações comunicativas mais controladas especialmente no início do curso parece-me que nas faculdades particulares eles estão tendo um contato com a língua inglesa pela primeira vez. Muitos relatam que tiveram muito pouca experiência com a língua então é difícil dar atividades puramente comunicativas quando eles não tiveram ainda muita experiência nesse sentido. A oralidade então fica mais difícil. Resumindo então eu acredito que as regras explícitas podem se transformar em forma implícitas por meio da prática como aluno oriundo do audiolingual lembro-me que os professores não explicitavam as regras porque era parte do método a gente só treinava por meio da repetição de estruturas e da memorização. Tinha uma parte chamada "memorization" que você tinha que ter memorizado toda a lição. Com o passar do tempo você conseguia memorizar mais facilmente, mas muitas vezes, para que tivesse mais confiança de colocar em uso aquelas formas aprendidas né eu pegava um livro de gramática sozinho porque o professor não*



*explicava as regras da maneira que eu esperava, só por gestos e sinais. Eu acho que dessa forma é muito difícil quando se tem que saber explicitar o que se aprendeu. É isso aí.*

P.P: Olá tudo bem?

A: Tudo, e você.

P.P: tudo tranquilo? vamos conversar um pouco. Já ali sobre o trabalho?

A: É né.

P.P: Eu gostaria de iniciar pedindo: ah ah + a sua avaliação sobre as tarefas de proficiência. Então Ah como você avalia o seu desempenho nas tarefas, o que você achou daquele primeiro teste, quando também se fomos lá e o orientador?

A: Eu acho assim que aquele teste foi bem porque + ele me fez perceber que eu era um futuro professor de língua inglesa, ele me fez perceber que eu não tinha tomado consciência de que eu ia ter que falar + na sala de aula em inglês que eu ia ter que saber realmente o inglês foi isso que acabei + (( pensando )) e foi bom porque eu me sinto como futuro professor de língua inglesa.

P.P: ah né + seu desempenho naquela tarefa o que você achou? ah ah

A: (( pensando )) Não acho muito bom não.

P.P: ah, por quê?

A: Porque + assim eu me senti muito preso eu fiquei nervoso.

P.P: ah aí há + você ficou nervoso né

A: É aí há eu fiquei muito nervoso.

P.P: Ah sim!

A: não por nada, mas eu acho assim + + que eu soube a eu tinha alguns conhecimentos + mas eu não sabia + colocar as palavras.

P.P: ah ah

A: as proposições, as palavras faltaram e coisa e tal.

P.P: Quais foram as maiores dificuldades encontradas ao longo de toda o processo se é que você as tem?

A: montar o vocabulário ah ah + +

P.P: ah tá e quais as orientações, lembra tinha as orientações das examinadoras as curules?

A: as orientações foi claras, foram claras assim.

P.P: claras?

A: não tinha nada que dificultasse assim.

P.P: huh huh

A: acho que é um pouco mesmo o nervoso.

P.P: quanto ao teste final?

A: No teste final acho que meu desempenho foi muito melhor eu já estava assim mais acostumado a falar e estava menos nervoso do que no primeiro já tinha tido o teste anterior então acho que consegui me sair melhor.

P.P: E as orientações, como foram dessa vez.

A: as explicações foi um pouco elas orientaram direitinho. O exame parece que tem mais difícil eu acho, as atividades acho que foram mais complexas.

P.P: em relação a proposta das atividades lembra você tinha que fazer alguma coisa a partir daquelas dicas também?

A: não aí foi tudo tranquilo +.

## Anexo 4 - Entrevista final

**P.P:** Olá tudo bem?

**A.** tudo, e você.

**P.P:** tudo tranqüilo+ vamos conversar um pouco uh uh sobre o trabalho/

**A:** é né.

**P.P:** *Eu gostaria de iniciar pedindo ah ah + a sua avaliação sobre os testes de proficiência. Assim éhh como você avalia o seu desempenho nos testes . o que você achou daquele primeiro teste aplicado. Lembra-se fomos u e o orientador.*

**A.** *Eu achei assim que aquele teste foi bom porque + ele me fez perceber que eu era um futuro professor de língua inglesa até então eu não tinha tomado consciência de que eu ia ter que falar + na sala de aula em inglês que eu ia ter que saber realmente o inglês foi isso que achei +(( pensando)) e foi bom porque eu me situei como futuro professor de língua inglesa.*

**P.P** uh huh e + seu desempenho naquele teste o que você achou? eh eh/

**A:** ((sorrindo)) Não achei muito bom não.

**P.P:** ah, por que?

**A:** Porque + assim eu me achei muito preso eu fiquei nervoso.

**P.P:** ah na hora você ficou nervoso né

**A:** é na hora eu fiquei muito nervoso.

**P.P:** Ah sim/

**A:** não por nada mas eu ache assim ++ que eu conhecia eu tinha alguns conhecimentos + mas eu não sabia + colocar as palavras

**P.P:** ah ah

**A:** as preposições, as palavras faltaram e coisa e tal.

**P.P:** *Quais foram as maiores dificuldades encontradas ao longo de todo o processo se é que você as teve?*

**A:** juntar o vocabulário ah ah++

**PP:.** *ah ta e quanto às orientações, lembra tinha as orientações dos examinadores os cartões?*

**A:** as orientações foi claras, foram claras assim

**P.P:** claras?

**A:** não tinha nada que dificultasse assim.

**P.P:** huh huh

**A:** acho que é um pouquinho mesmo o nervoso

**P.P:** quanto ao teste final/

**A:** *No teste final acho que meu desempenho foi muito melhor eu já estava assim mais acostumado a falar e estava menos nervoso do que no primeiro já tinha tido o teste anterior então acho que consegui me sair melhor*

**P.P:** *E as orientações, como foram dessa vez.*

**A:** *as explicações foram claras elas orientaram direitinho. O exame parece que tava mais difícil eu achei, as atividades acho que foram mais complexas.*

**P.P:** *em relação à proposta das atividades lembra vocês tinham que obter informações a partir daquelas dicas lembra?*

**A:** *isso aí foi tudo tranqüilo++.*



**P.P:** bem, ah ah agora agora eu gostaria e saber em relação à sala de aula. Quando havia aqueles trabalhos em grupo né qual era a dificuldade que você encontrava assim na troca de informações/

**A:** acho que a maior carência que eu tinha naqueles exercícios era as vezes que ah ah eu mesmo me prendia também na questão do vocabulário

**P.P:** ah é?

**A:** aí lembro que eu buscava ajuda (nome do professor) como é que eu eu falo isso (nome do professor) como é que escrevo aquilo porque eu ainda não tinha muito conhecimento no vocabulário++.

**P.P:** uh huh +

**A:** então é isso mesmo o que prendia mesmo é a questão do vocabulário eu ficava assim (nome do professor) como é que eu falo aquilo porque eu ainda não tinha muito conhecimento do vocabulário, uma outra coisa é essa dificuldade de juntar o vocabulário porque às vezes você tem as palavras na mente mas elas não estão totalmente formadas para você, as vezes falta uma palavra, um verbos que a gente não conhece

**P.P:** em relação aos ruídos em sala de aula eles chegavam incomodar?

**A:** não tava ali no grupo né não incomodava.

**P.P:** ah em grupo né?

**A:** precisava conversar, dialogar, às vezes as pessoas estavam longe+

**P.P:** sim?

**A:** não acho que tenha atrapalhado não acho que foi mais ++/

**P.P:** em relação às atividades em si ++ com é que você avalia ou avaliou ? o que você achou das atividades para trabalhar a gramática? O que você achou? ++ O que você achou do tipo de abordagem para se trabalhar a gramática?

**A:** Eu achei muito boa porque me fez entender como usar preposições tipo o at, in, on onde usar tais preposições porque eu tinha muitas dúvidas onde usar essas preposições acho muito bom também né desenvolver a oralidade já que nós vamos ser professores de inglês acho que se não tiver a oralidade é difícil né ++ eu achava legal era ter que uh uh descobrir as regras com os exercícios + acho que é interessante para qualquer ponto gramatical ++

**P.P:** ta em relação à divisão da sala em grupos uh pares como é que você avaliou essa questão? O que você achou desse tipo de proposta de trabalho?

**A:** eu achei uma proposta boa porque eu acho que em grupos ou duplas se você tem uma dúvida você busca no colega tirar a dúvida.

**P.P:** huh huh

**A:** vai te apoiando, funciona como um apoio + eu achei legal eu gosto particularmente de trabalhar bastante em grupos.

**P.P:** em grupos.

**A:** é descentraliza mais sala de aula e a gente tem menos medo de se expor diante da classe es às vezes (risos) diante do professor com os grupos você tira idéias troca idéias +.

**P.P:** uh huh ++ e agora que você tem essa experiência e logo você vai estar em uma sala de aula como professor, como você procederia se os alunos reivindicassem apenas um modelo de aula, aulas expositivas apenas, qual seria sua postura?

**A:** Eu acho que eu procuraria atendê-los mas eu procuraria ao mesmo tempo ir mostrando também outras maneiras de se trabalhar pra que eles não ficar pra que

*eles também fossem entendendo que outros recursos são bons também pra se aprender, especialmente os trabalhos em grupos e duplas com sala com muita gente eh eh fica muito complicado trabalhar só de uma forma.*

**P.P** ta.

**A.** *é assim que eu acho que eu trabalharia.*

**P.P.** *eu suponho que quando você iniciou a faculdade você tinha um modelo de aula assim na sua cabeça, por exemplo, uma aula de inglês deve ou deveria ser assim e então aquelas idéias vinham à sua mente e agora que você está terminado a faculdade você ainda mantém a mesma visão + o que você acha agora?*

**A.** *Mudou muito porque antigamente eu achava assim que você aprendia inglês porque você teria que traduzir alguma coisa você pegar alguma coisa + não no sentido assim de uma necessidade atual, global acho que eu tomei consciência de que é uma língua tem que estar em uso/ porque + porque eu tenho uma segunda língua e eu tenho que realmente usá-la.*

**P.P:** *viva né.*

**A:** *viva e não vai cair assim tão fácil. Hoje eu acho que a língua tem que ser usada totalmente, leitura, escrita + e principalmente a comunicação oral eu tenho uma segunda língua eu tenho que usá-la realmente.*

**P.P:** *Alguma coisa mais que você gostaria de comentar em relação? + O que você achou da minha avaliação sobre todo o processo a pesquisa?*

**A:** *ah + eu concordo com o seu posicionamento porque acho que você narrou todo o processo do jeito que realmente foi né e deu pra ver a evolução nossa, dos alunos, conseguimos ao menos desenvolver um certo nível de conversação, claro que tem que melhorar mas acho que foi muito bom.*

**P.P:** *uh huh + mais alguma coisa que você gostaria de falar?*

**A:** *não.*

**P.P:** *Muito obrigado pela colaboração viu, bye, bye.*

**A:** *bye.*



## Anexo 5 – Cartões instigativos – primeiro teste de proficiência

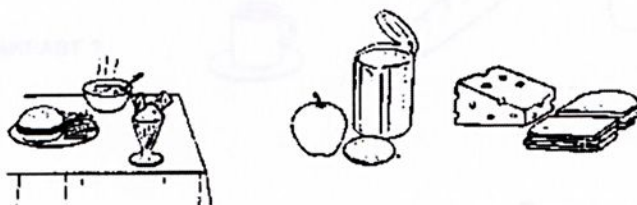
### DAILY LIFE - HABITS

Ask your partner questions. What does he / she do every day / at weekends ?

JOURNEY TO SCHOOL / WORK ?



LUNCH ?



EVENINGS ?



WEEKENDS ?



BED ?



"KET-TYPE" ORAL TEST - Task 1 - STUDENT B

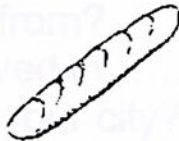
**DAILY LIFE - HABITS**

Ask your partner questions. What does he / she do every day / at weekends ?

**GET UP ?**



**BREAKFAST ?**



**JOURNEY TO SCHOOL / WORK ?**



**DINNER ?**



**WEEKENDS ?**



**"KET-TYPE" ORAL TEST - Task 1 - STUDENT A**



**Anexo 6 - Cartões instigativos - teste de proficiência final**

**GOOD MORNING/AFTERNOON. CAN YOU  
GIVE ME YOUR MARK SHEET, PLEASE?  
I AM \_\_\_\_\_ AND SHE'S \_\_\_\_\_. SHE'LL  
JUST LISTEN TO YOU, OK?**

**Part 1 (5 – 6 minutes)**

**Candidate A**

- What's your name?
- How do you spell that?
- Where do you come from?
- How long have you lived in.....?
- What do you think of your city?
- Where do people go at weekends?
- What about you? Where do you usually go at weekends?
- Thank you.

**Candidate B**

- What's your surname?
- How do you spell that?
- How many brothers and sisters have you got?  
Tell me about your family.
- Do you work or study? What do you do/study?
- What do you do in your free time?
- What sports do you like doing? How often do you do it / them?

**Part 2 (3 – 4 minutes)**

**Candidate A, here is some information about a**

**\_\_\_\_\_.  
Candidate B, you don't know anything about the  
\_\_\_\_\_, so ask A some questions  
about it.**

[3B]



### LANGUAGE SCHOOL

- ◆ name of school?
- ◆ English classes?
- ◆ number of hours?
- ◆ price? £ ?
- ◆ begin?

[3A]

## North London Language School

### BUSINESS ENGLISH COURSE

Starts April 29

4-week course

15 hours every week

£180



# **Anexo 7 – Exemplo de entrevista do primeiro teste de proficiência.**

**E2:** *Ok*

**PP:** *should we start?*

**A.9:** *yes.*

**E2:** *ready?*

**A.10:** *o que tem que fazer?*

**PP:** *take it easy, relax*

**E2:** *(incompreensível) I'm not here ok.*

**PP:** *he doesn't speak English, he can't understand English ((referindo-se ao examinador 2)).*

**A.9:** *((risos)) oi a hora que a gente tem que começar.*

**PP:** *ok first I'm gonna ask your names, your/ what you like doing + where you live, where you work + if you work where you study, ok? And then on the second part of the test I am going to give you some instructions ok? So don't worry+ just+ ((risos)).*

**PP:** *all right + ok uh ok what's your name?*

**A.9:** *my name is (nome)*

**PP:** *what about yours?*

**A.10:** *my name's (nome)*

**PP:** *good, do you live in Catanduva?*

**A.9:** *yes I live in Catanduva.*

**PP:** *uh huh, where do you work?*

**A.9:** *uh uh Catanduva.*

**PP:** *good, all right, what about you?*

**A.10:** *catand/ in Catanduva*

**PP:** *uh huh do you have a profession + or/*

**A.9:** *no, I uh study.*

**PP:** *you're student?*

**A.9:** *student*

**PP:** *so you don't work, that's right.*

**A.9:** *don't work, I don't work.*

**PP:** *you don't work, and you?*

**A.10:** *I work in and study*

**PP:** *all right, all right + where do you study?*

**A.9:** *(( não responde ))*

**A.10:** *(( não responde ))*

**PP:** *where do you study? At Fafica? Where do you study?*

**A.9:** *+ I study in Fafica*

**A.10:** *+ I study Fafica*

**PP:** *uh huh + uh uh so when you are not studying or not doing anything + important uh uh I mean what do you like to do in your free time?*

**A.9:** *free time + ah I like + to walk with my dogs + I like to ride a bike.*

**PP:** *uh huh, good.*

**A.9:** *I like to watch + a film*

**PP:** *what about you what/*

**A.10:** *I watching TV + I reading*

**PP:** *I think you just mentioned listening to music, how about listening to music do you like listening to music?*

**A.9:** *uh a little. ((risos))*

**PP:** *what about you?*

**A.10:** *a little.*

**PP:** *right + what kind of music do you like (nome)?*

**A.9:** *I like a + romantic music.*

**PP:** *romantic music*

**A.10:** *pop music*

**PP:** *pop music, right. Do you have any favorite singer?*

**A.9:** *uh ah I like ++ ah ++ like Ivete Sangalo I like ++ uh uh uh ((risos))*

**PP:** *ok, you said you don't live in Catanduva, do you?*

**A.10:** *yes, (incompreensível) I live in Catanduva.*

**PP:** *ah good! anyway, uh how do you come to Fafica?*

**A.10:** *by bus.*

**PP:** *how about you?*

**A.9:** *uh I come of car*

**PP:** *uh huh, + you don't live very far from here, do you?*

**A.9:** *I li/ uh uh uh + near from here*

**PP:** *good uh uh D you study English at an at a language school?*

**A.9:** *yes*

**PP:** *do you?*

**A.10:** *no*

**PP:** *huh ok ah what's + ok you don't have to mention the name of the school.*

**A.9:** *((risos)).*

**PP:** *maybe I should go on to the second part + + ok now I have two cards here ok + on for you + and another one for you, so you have some hints here here ok? Some hints, ideas*

**A.10:** *uh huh.*

**PP:** *you're going to ask each other questions+ so you can + take turns one ask the first question and the other one asks the second and you can use these as hints (incompreensível) these drawings as hints ((alunos parecem não compreenderem) you can use these ideas, these pictures ok? ((alunos sinalizam ter compreendido)) Uh anybody can start.*

**A.9:** *YOU (risos)*

**A10:** *what time do get up?*

**A.9:** *I get up 9:00 o'clock.*

**PP:** *everyday?*

**A.9:** *uh same times on Mondays I get up 7:00 o'clock because I go ++ uh.*

**PP:** *have gym?*

**A.9:** *uh, pera ai to watch + an English class.*

**PP:** *perfect*

**A.9:** *uh ++*

**A10:** *What time do you breakfast?*

**A.9:** *I breakfast eh 10:00 o'clock.*

**A.10:** *do you like coffee?*

**A.9:** *no, I don't like.*



**A.10:** bread?

**A.9:** I like.

**A.10:** eggs?

**A.9:** no, I don't like.

**A.10:** uh +++ do you have beer?

**A.9:** uh +++

**PP:** What do you usually have for dinner?

**A.9:** what?

**PP:** what do you usually have for dinner?

**A.9:** uh I + eat uh bread with cheese +

**PP:** all right

**A.10:** ++ how do you come + to work?

**A.9:** ++.

**A.10:** how do you come to work?

**A.9:** how to come + uh uh by/

**A.10:** how do you come to school?

**A.9:** I come + by car.

**A.10:** ((silêncio)).

**PP:** ok have you finished? ((gesticulando)).

**A.9:** ok

**A.10:** all right.

**PP:** You did very well

**A.9:** huh

**PP:** you did well you were all right,

**E2:** (( lembra que A9 ainda não formulou suas perguntas))

**A.9:** what you (incompreensível) to work?

**A.10:** ++

**PP:** pardon?

**A.9:** what ++ uh do you go + journey to work + to work?

**A.10:** how to go?

**A.9:** yes, to work

**A.10:** uh bus + I go to work + uh bus.

**A.9:** uh uh uh what ++ what do you have lunch?

**A.10:** I to have lunch ++

**A.9:** what?

**A.10:** ah coffee, milk, bread

**A.9:** what do you do the evening?

**A.10:** ++

**A.9:** what do you do?

**A.10:** the evening (incompreensível) ++

**PP:** in the evening, what do you do?

**A.10:** ((diz algo em português))

**PP:** I don't + I don't know Portuguese ((risos)).

**A.10:** I work.

**PP:** you work in the evening? What time do you come to Fafica?

**A.10:** I + 7:00, 7:00 p.m.

**A.9:** What do you do in the weekend?

**A.10:** I I + go + I go + I go in a restaurant, I go dancing.

**A.9:** ah ah What time + uh do you go to bed?

**A.10:** + uh I bed ++ around 11:00 am.

**PP:** ok as I told you before you did very well ok, congratulations and thanks for helping me, bye bye.

**A.9:** bye, bye.

**A.10:** tchau.

E1: ok can you spell I name do aprendiz?

A13: ah ah (pausa) a a seu nome?

E1: good, where do you come from?

A13: I come from + I catanduva.

E1: ok, how long have you lived in Catanduva?

A13: + + I live here in Catanduva uh + + + +

E1: since?

A13: Since I + live

E1: ok, what do you think of you city?

A13: I like this city

E1: go-2, what do you normally do at weekend?

A13: + + I study

E1: at weekend?

A13: oh weekend?

E1: ok

A13: uh uh I go to the bars and the cinema.

E1: and do you like going with your friends?

A13: yes, I like going with friends.

E1: uh huh, good thank you ok (nome do outro aprendiz 14?)

A14: yes

E1: right, what's your surname I name?

A14: my surname is (sobrenome)

E1: surname? Last name? your family name?

A14: yes

E1: ok, can you spell that?

A14: ++ (soleira seu nome com dificuldade)

E1: that's ok, have you got brothers and sisters?

A14: + + I + have one brother.

E1: and what does he do?

A14: he's do uh uh + driver car.

E1: ok and what do you do? Do you study, do you work?

A14: I study I work + during the day and I study at night

E1: ok, do you like studying here?

A14: yes

E1: ok, what do you do in your free time?

A14: + in my free time I study + watch TV, study and + go to the square.

E1: ok, do practice any sports?

A14: uh, no

E1: what do you like?

A14: I like volleyball.



## Anexo - 8 – Exemplo de entrevista do teste de proficiência final

*E1: ok I'm (nome da examinadora) and she is (nome da outra examinadora) and she will just listen to you ok?*

*A.13: ok*

*E1: (nome da aprendiz) ?*

*A.13: I am*

*E1: ok can you spell (nome da aprendiz)*

*A13: ah ah ((soletra o seu nome)).*

*E1: good, where do you come from?*

*A13: I come from + Catanduva.*

*E1: ok, how long have you lived in Catanduva?*

*A13: ++ I live here in Catanduva uh ++++*

*E1: since*

*A13: Since I + five*

*E1: ok, what do you think + of you city?*

*A13: I like this city*

*E1: good, what do you normally do at weekend?*

*A13: ++ I study*

*E1: at weekend?*

*A13: oh weekend?*

*E1: ok*

*A13: uh uh I go to the bars and the cinema.*

*E1: and do you like going with your friends?*

*A13: yes, I like going with friends.*

*E1: uh huh, good thank you. ok (nome da outra aprendiz 14?)*

*A14: yes*

*E1: right, what's your surname (nome)?*

*A14: my surname is (sobrenome)*

*E1: surname? Last name? your family name?*

*A14: yes*

*E1: ok, can you spell that?*

*A14: ++ ((soletra seu nome com dificuldade)).*

*E1: that's ok, have you got brothers and sisters?*

*A14: + I + have one brother.*

*E1: and what does he do?*

*A14: he's do uh uh + driver car.*

*E1: ok and what do you do? Do you study, do you work?*

*A14: I stud/ I work + during the day and I study at night.*

*E1: ok, do you like studying here?*

*A14: yes.*

*E1: ok, what do you do in your free time?*

*A14: + in my free time I + like + watch TV, study and + go to the square.*

*E1: ok, do practice any sports?*

*A14: uh, so so*

*E1: what do you like?*

*A14: I like volleyball.*

**E1:** ok thank you ++ ((organizando os cartões)), ok you have some information about a language school ok ((conversa com uma das aprendizes)) and you ask her questions about this school. You mustn't look at each other's just look at your card ok? You can start.

**A13:** +++ what name your school?

**A14:** uh my school + is ++ uh

**E1:** you look at your/

**A14:** uh business English school.

**E1:** ok

**A13:** uh + do you have English classes?

**A14:** +++ ((olhando para o cartão)) four week course + I don't understand.

**E1:** she makes the questions and you answer looking the information you have got there. ok, just this

**A13:** ok, do you have English classes uh ++?

**A14:** ((diz algo em português)) I not understanding the ++ ((tenta olhar o cartão da interlocutora)).

**E1:** don't show her your card, don't show just do/ go to the other

**A13:** ++ uh uh how many++ you have English classes and uh how many hours?

**A14:** uh uh ++ fifteen hours every week.

**A13:** ++ the classes + how much?

**A14:** uh ++ seven uh eh it ++ ((Olhando o cartão)) + it's cent eighty dollars.

**A13:** ++uh uh when uh + when do you ++ when do you start it? uh your English classes?

**A14:** starts + on April twenty nine.

**E1:** ok, ++ now you have the information about a museum and she will make the questions ok?

**A14:** ++ ((olhando o cartão)) + what do you go to museum? + seria isso?

**E1:** ok.

**A13:** ++ what I see?

**A14:** yes

**A13:** I see uh++ (incompreensível).

**A14:** where do you go on weekends?

**A13:** ++ I like (incompreensível) +++

**A14:** do you go to park?

**A13:** +++uh there is a large car park

**A14:** +++ como se poderia falar isso aqui? ((mostra o cartão à examinadora))

**E1:** ((sinaliza que não pode))

**A14:** posso continuar?

**A13:** she can't

**A14:** I don't /

**E1:** ok that's good enough thank you just stop the tapes

**A13:** bye.



## Anexo 9 – Exemplos de atividades de despertar a consciência e produção.

1. Read the text for meaning. Then underline the prepositions and try to specify the rules.

Language input 2

John an English man in Catanduva.

E- What's the day today John

J- Today is the eleventh of september

E- eleventh

J- september

E- this is na informal interview conducted by Ed Souza Pinto, your English teacher with John Blake who is na English spending some time in Brazil.

E- John, When were you born

J- I was born on september the fifth 1948.

E- uh huh, Where were you born

J- I was born in London England

E Did you ever live in another part of England too or just London

J- most of my life I have lived in London

E- When did you first come to Brazil

J- I came to Brazil, originally in 1997. I arrived on november the 13th at the airport in São Paulo.

E- oh very good (laughs)

E- eh eh let's see some something more personal personal.. in Brazil ++ now you have been in Brazil for some time what time do you usually get up

J- I usually wake up at 6:30 6:45, it depends on what I am going to do on that particular day.

E- In the morning, What do you usually do in the morning during the weekdays I mean.

J- during the weekdays I may be giving private English classes to my students in Catanduva na depending on how busy I am I may have to get up very early or perhaps I can sleep a little later and get up maybe later that morning.

E- well, do you have any means of transportation in Catanduva.

J- Well, I do drive but not in Brazil... I as everybody knows I walk everywhere in Catanduva.

E- Iuh huh, so when you go to your students' house you usually go on foot

J- Well I usually go on foot I walk almost everywhere but if my student lives a long way from my accommodation I sometimes get a mototaxi.

E- What do you do in your free time do you go to the movies or anything related to...

J- occasionally I go to see a movie in Catanduva but since I arrived in Brazil I got to know many people in Catanduva from many social levels

sometimes I am invited to barbcuc at someone's house or a party on other occasion i may go to visit friends to have a friendly conversation. It depends from one week to the next.

E- oh, ok What time do you usually have lunch in Brazil do you have any specific time

J- no, there isn't a specific time it depends once again, if I'm feeling hungry I may have lunch at the apartment or I may decide to eat in a restaurant in Catanduva. I don't usualyy have a large lunch.

E- What about the evening john What do you usually have in the evenings because I know you English people usually have a heavier meal in the evening

J- Well, the food in England is very different from the food we eat in England and but I like simple food. I may prepare a meal at the apartment or I might go to the restaurant maybe Labirintus' bar in Catanduva or perhaps I might go to visit someone and a often because Brazilians are sociable, hospitable people this may even suggest that I have something to eat at their house or apartment.

E-Do you have any, do you to bed regularly at the same time or it depends if it's a weekday or weekend

I don't have a regular time to go to sleep ah because sometimes I may be home early but there are many occasion, when I ( ....) late either, giving class or maybe on socializing with friends so there's no specific time there are times however when I am feeling very tired and I may go to bed early or if I've been out to a bar. I might arrive home very late..

If they want to spend their money to spend it wisely and to try to practice and study often because this will help with their fluency and enable them to develop English language to a high degree.

E- Ok, John Thank you very much for your cooperation.

J- You are welcome mr Pinto.

E- All right (\*laughs) ok , let's see how it.



**Anexo 9.1 – exemplo 2****Sentences taken from your last written test.**

**Find the mistakes and correct them.**

- 1) ... I went in Copacabana beach, lake Rodrigo de Freitas.
- 2) ... I eat acarajé but I don't liked.
- 3) I did travel with my parents and my brother.
- 4) Where did you go to in the weekend?
- 5) Yesterday my day went very good...
- 6) I traveled to plane and stayed in a hotel.
- 7) I went at the museum...
- 8) At sunday I studied all the time...
- 9) At saturday, I get up at 7 o'clock so I take a shower, brush my hair...
- 10) I have lunch in the 11:00.
- 11) I studied Japanese in the university.
- 12) I stayed on Rio de Janeiro for two week...
- 13) My sister and I wake up 10:00 o'clock...
- 14) I went on cinema and club.
- 15) Yesterday I get up 9:00 o' clock.
- 16) I did have breakfast eight o'clock.

Anexo 9.2 – Exemplo 3

CATEGORIES 3

Time



Look at these time words.  
Some use *in*, some use *on*, and some use *at*.

For example

I'm leaving *in March*,  
*on Saturday*,  
*at 4 o'clock*.

Put them in the correct column.

|        |             |                       |                 |                   |           |      |
|--------|-------------|-----------------------|-----------------|-------------------|-----------|------|
| March  | Saturday    | 19:4                  | half past six   | Wednesday evening | 4 o'clock | 2.30 |
| Monday | midnight    | a quarter past twelve | Autumn          | two minutes       | March 1st |      |
| Friday | the morning | Christmas             | Tuesday morning | September         |           |      |

| in    | on       | at        |
|-------|----------|-----------|
| March | Saturday | 4 o'clock |
|       |          |           |
|       |          |           |
|       |          |           |
|       |          |           |
|       |          |           |
|       |          |           |
|       |          |           |

200



## Anexo 9.3 – Exemplo 4

a) Fill in the blank with the appropriate Word and then make up preposition rules.

# TOP SECRET



00001 is a spy.  
Read his secret message.

For example:

Go by  TRAIN and  foot.

There's a message on the            

at the            . Then go to

the             by            .

Go by            ,            

and            . Tom is waiting for you.



But where is Tom waiting? Look at the message again.

Psst! Look  
at the first  
letters again.

I       '        the       .

underground    plane    train    bicycle    airport  
taxi    station    on    motorbike



### Anexo 9.4 – Exemplo 5 – modelo de exercício de produção oral

#### Let's talk about your past habits

- Ask your partner about things you used to when:

You were a child  
 You were in elementary school  
 Before you started studying at Faculdade  
 Before you started working

- Ask your colleague where he/she used to:

To spend his/her vacation  
 To go on the weekend  
 To live  
 To go to school

- Ask him/her how long his school vacation used to last

- Ask him/her what  
 Games or sports he/she used to play  
 Tv programs he used to watch to.  
 Music he used to listen to

- Ask him/her how she/he used to go to school

how much money he used to save  
 how many classes he used to have

#### Homework

Write a text about your past habits.



**Anexo 9.5 – exemplo 6 – getting information from your friend.****Aula do mês de outubro 2002****What was your friend's day like yesterday? Talk to him and then report back to the classroom.****Some suggestions**

Wake up?  
Go to school/work?  
Have breakfast?  
Leave home?  
Arrive at work?  
Start work?  
Have lunch?  
What/for lunch?  
Return home?  
Have dinner?  
Came to school?  
Take a shower?  
Go to bed?

