

MARIANA DA SILVA CASSEMIRO

**A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos
ingressantes no curso de Letras: contribuições para a
formação do professor**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

São José do Rio Preto

2013

MARIANA DA SILVA CASSEMIRO

**A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no
curso de Letras: contribuições para a formação do professor**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

UNESP – São José do Rio Preto

Orientadora

Prof. Dr. John Robert Schmitz

UNICAMP – Campinas

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto

06/agosto/2013

*A Lucival, Elenice, Luciano e Bruno,
o tesouro da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida, e a Nossa Senhora de Guadalupe, pela constante proteção.

À professora Maria Helena, querida orientadora, pela sabedoria compartilhada com muito carinho e pela brilhante orientação, sempre com muita dedicação e extrema elegância.

Aos participantes desta pesquisa, professora e alunos do curso de Licenciatura em Letras, pela disposição, atenção, gentileza e valiosa colaboração.

A todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, pelos conhecimentos compartilhados com muito profissionalismo e aos colegas, em especial à Fátima, Janara e Kátia, pelas discussões que tanto enriqueceram este estudo.

À professora Rita Barbirato, pela leitura atenta e disponibilidade para debater este trabalho no IV Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP, realizado em 2012.

Ao professor Douglas e à professora Marta, pelas ricas contribuições e sugestões muito relevantes oferecidas no Exame de Qualificação.

Às minhas queridas amigas, em especial à Adriana e Alessandra, pelo apoio, carinho e constante incentivo ao longo desta caminhada.

Aos meus pais Lucival e Elenice, pelo amor incondicional e pelo exemplo de vida.

Ao meu irmão Luciano, pela amizade e disponibilidade para ajudar principalmente em relação à formatação do texto deste trabalho.

Ao meu noivo Bruno, pelo carinho, dedicação, atenção, amizade, auxílio, apoio, incentivo, companheirismo, compreensão, paciência, motivação, diálogo, afeto, amor, enfim, por ter contribuído do modo mais especial para realizar este sonho.

A todos que, direta ou indiretamente, possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar a construção da oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras, bem como discutir as contribuições tanto da oralidade quanto da prática da professora para a formação desses alunos enquanto futuros professores de inglês. Esta pesquisa é qualitativa de base etnográfica e os instrumentos utilizados para obter os dados foram gravações de aulas em áudio, anotações de campo, diários, questionários aplicados aos alunos e uma entrevista realizada com a professora. Para fundamentar teoricamente esta investigação, recorreremos à teoria sociocultural, conforme defendem Vigotski (1996, 2000, 2010), Lantolf & Thorne (2006), Johnson (2009) e Lantolf (2011), e a teorias de aquisição de línguas propostas por Krashen (1987), Swain (1993, 2000) e Block (2003). Além disso, consideramos os estudos relacionados à oralidade de Bygate (1987) e Luoma (2004) e os referentes à oralidade no ensino de línguas como, por exemplo, Consolo (2000, 2006), Consolo, Martins & Anchieta (2009) e Consolo & Teixeira da Silva (2010), bem como trabalhos na área de formação do professor de línguas desenvolvidos por Johnson (2009), Kumaravadivelu (2006, 2012) e Vieira-Abrahão (2007, 2010, 2012). Os resultados obtidos sugerem que a oralidade parece ser construída por meio do oferecimento e posterior produção de insumo linguístico facilitado pela professora e também por meio da mediação nas interações nas aulas de língua inglesa. Além disso, ficou evidenciada uma forte preocupação da professora, que foi percebida pelos alunos, com a formação do professor de línguas no que se refere, principalmente, ao desenvolvimento da oralidade. Embora alinhada a uma perspectiva mais tradicional de formar professores, os dados mostram que a prática da professora parece contribuir para a formação dos ingressantes enquanto futuros professores de línguas.

Palavras-chave: oralidade, formação de professores, teoria sociocultural.

ABSTRACT

This study aims at investigating the development of oral production in the English language classroom from first-year undergraduate Letters students as well as discussing the implications of not only their oral production but also of their professor's teaching practice as far as teacher education is concerned. This work consists of a qualitative research with ethnographic basis and the data collection techniques used to do it were audiotaped classes, field notes, diaries, questionnaires answered by the students and an interview conducted with the professor. In order to develop this study we utilized the sociocultural theory (VYGOTSKY, 1996, 2000, 2010; LANTOLF & THORNE, 2006; JOHNSON, 2009; LANTOLF, 2011) and language acquisition theories elaborated by Krashen (1987), Swain (1993, 2000) and Block (2003). In addition, we considered works concerning oral language (BYGATE, 1987; LUOMA, 2004) and the ones about oral language teaching such as Consolo (2000, 2006), Consolo, Martins & Anchieta (2009) and Consolo & Teixeira da Silva (2010), as well as some relevant research in the field of language teacher education (JOHNSON, 2009; KUMARAVADIVELU, 2006, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, 2010, 2012). The results suggested that the oral production was built not only when the professor provided students with input to be used by them in their production but also when she mediated their learning in the English language classroom. In addition, the analysis showed that the professor gave attention to language teacher education specially related to the development of oral language. Although based on a more traditional perspective to teacher education, the findings suggested that the professor's teaching practice seemed to contribute to the first-year undergraduate Letters students' education as future language teachers.

Keywords: oral language, teacher education, sociocultural theory.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 01 – Papel da produção na aquisição de segunda língua	35
Figura 02 – Relação entre interação e aquisição	36
Figura 03 – Modelo insumo-interação-produção	42
Figura 04 – Representação da organização dos processos psicológicos superiores.....	49
Figura 05 – Representação da natureza mediada da relação homem/ mundo	51
Figura 06 – Exercícios gramaticais elaborados pela professora.....	100
Figura 07 – Panorama das aulas	103
Figura 08 – Primeira página do índice do <i>Inside Out intermediate</i>	105
Figura 09 – Parte A dos três primeiros módulos	110
Figura 10 – Parte B dos três primeiros módulos	110
Figura 11 – Texto e exercícios retirados do <i>Inside Out intermediate</i>	117
Figura 12 – Questionário retirado do <i>Inside Out intermediate</i>	121
Figura 13 – Atividades retiradas do <i>Cutting Edge intermediate</i>	126
Figura 14 – Construção da oralidade nas aulas (1).....	142
Figura 15 – Atividades retiradas do <i>Inside Out intermediate</i> (1).....	143
Figura 16 – Atividades retiradas do <i>Inside Out intermediate</i> (2).....	148
Figura 17 – Construção da oralidade nas aulas (2).....	153
Tabela 01 – Perfil geral dos alunos	84
Tabela 02 – Razões para cursar Letras	85
Tabela 03 – Ênfase nas aulas.....	86
Tabela 04 – Mudanças nas aulas sugeridas pelos alunos	86
Tabela 05 – Interesse dos alunos em aprender nas aulas de inglês	87
Tabela 06 – Aulas gravadas em áudio	89
Quadro 01 – Síntese da metodologia.....	95

CÓDIGO PARA TRANSCRIÇÃO

Falantes	P= professora A1, A2, A3...= alunos
Pausa	(+)
Incompreensão de palavras	(incompreensível)
Hesitação	hum
Prolongamento de vogal	:
Repetição	repetição de sílabas ou palavras
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Comentários descritivos da pesquisadora	((minúscula))
Superposição, simultaneidade de vozes	[
Corte no segmento	(...)

Adaptado de Marcuschi (1986)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Relevância do tema, objetivos e perguntas da pesquisa	13
Organização da dissertação	17

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepções de língua(gem).....	20
1.1.1 Língua(gem) como prática social	24
1.2 Concepções de ensino e aprendizagem	26
1.3 Aquisição de segunda língua	28
1.3.1 Breve trajetória histórica	29
1.3.2 A teoria krasheniana de aquisição de segunda língua	30
1.3.3 A interação na aquisição de segunda língua	36
1.3.3.1 A hipótese da interação.....	38
1.3.3.2 A hipótese da produção compreensível	39
1.3.3.3 Insumo-interação-produção	41
1.4 Teoria sociocultural	43
1.4.1 A língua(gem) na teoria de Vigotski	45
1.4.2 Conceitos da teoria sociocultural relevantes para esta pesquisa.....	48
1.4.2.1 Artefatos	48
1.4.2.2 Mediação	49
1.4.2.3 Zona de desenvolvimento proximal	53
1.5 A teoria sociocultural na aquisição de segunda língua.....	58
1.5.1 Diálogo colaborativo	61
1.6 A oralidade	63
1.6.1 A oralidade na sala de aula de língua inglesa no curso de Letras	66
1.7 A formação do professor de línguas	69
1.7.1 Breve percurso histórico.....	69
1.7.2 Uma perspectiva sociocultural na formação do professor de línguas	73
1.7.3 Redefinindo a área de formação do professor de línguas	75

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 A natureza da pesquisa	79
2.2 Contexto da investigação.....	82
2.3 Perfil dos participantes	83
2.3.1 Professora	83
2.3.2 Alunos.....	84
2.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados.....	87
2.4.1 Observação	87
2.4.2 Gravação de aulas em áudio	88
2.4.3 Anotações de campo.....	90
2.4.4 Diários	90
2.4.5 Entrevista	91
2.4.6 Questionário	92
2.5 Procedimentos de análise.....	94

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Considerações gerais sobre a prática da professora.....	97
3.1.1 Os livros didáticos	104
3.1.2 A relação da professora com os livros didáticos	115
3.1.3 A construção da oralidade nas aulas.....	115
3.1.3.1 O oferecimento e a produção do insumo linguístico e a facilitação	116
3.1.3.2 A mediação	142
3.2 Contribuições para a formação do professor de línguas.....	153
3.2.1 Contribuições da oralidade para a formação do professor de línguas do ponto de vista da professora	154
3.2.2 Contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas.....	157
3.2.2.1 Contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas na perspectiva dos alunos.....	160

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Síntese dos resultados	170
Limitações do estudo e encaminhamentos para pesquisas futuras	174

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
---	------------

ANEXOS

Questionário 1	183
Questionário 2	185
Entrevista com a professora.....	186

INTRODUÇÃO

Relevância do tema, objetivos e perguntas da pesquisa

Vigotski, teórico multidisciplinar russo do início do século XX que desenvolveu trabalhos de imenso valor para a psicologia e a educação, vem despertando grande interesse, nos últimos anos, entre os pesquisadores da área de aquisição de segunda língua e língua estrangeira. As contribuições das pesquisas realizadas por Vigotski para a aprendizagem de línguas estão sendo investigadas, porém, ainda há relativamente poucos estudos que consideram a perspectiva sociocultural vigotskiana no processo de ensino e aprendizagem de línguas (TAKAHASHI, AUSTIN & MORIMOTO, 2000).

A teoria sociocultural da mente inaugurada por Vigotski defende que todas as funções psicológicas superiores, inerentes ao ser humano e de origem sociocultural, como, por exemplo, atenção voluntária, memória, planejamento e *aprendizagem*, são *processos mediados* em que os signos, ou seja, a língua(gem), constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las (VIGOTSKI, 1996, grifo nosso). Em outras palavras, a aprendizagem de línguas é um processo complexo mediado por artefatos construídos culturalmente, que podem ser livros e computadores, por seres humanos, como, por exemplo, professores e alunos, e, é claro, pela língua(gem), tanto materna quanto segunda, terceira, estrangeira ou adicionais (BLOCK, 2003). Desse modo, de uma perspectiva sociocultural, a mediação é essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Entretanto, a maioria das pesquisas em aquisição de segunda língua não tem considerado tal perspectiva enquanto pressuposto teórico. Os trabalhos baseiam-se em teorias cognitivas de aquisição, como a hipótese do insumo compreensível (KRASHEN, 1987) e a da produção compreensível (SWAIN, 1993), embora Swain (2000), mais recentemente, venha defendendo o diálogo colaborativo na aprendizagem de línguas, que é embasado na teoria sociocultural. Block (2003) argumenta que é necessário considerar um novo modelo teórico nas pesquisas em aquisição de segunda língua que contemple a teoria sociocultural e da atividade de modo que a língua não seja entendida como apenas competência linguística ou competência linguística associada a habilidades conversacionais utilizadas para trocar informações, mas também como discurso (BLOCK, 2003), visão compatível com a língua(gem) concebida como prática social (JOHNSON, 2009).

No que tange à formação do professor de línguas, vários pesquisadores, como Teixeira da Silva (2000), Consolo (2002) e Vieira-Abrahão (2002), por exemplo, têm demonstrado que muitos professores de línguas recém-formados não apresentam um nível de proficiência¹ na língua estrangeira adequado para desempenhar satisfatoriamente seu trabalho em sala de aula, conforme argumentam Consolo & Teixeira da Silva (2010). Esse fato é um grande problema para a formação de professores, visto que a fluência² efetivamente constitui um dos requisitos para a definição do perfil profissional do professor de língua estrangeira.

Também para Consolo, Martins & Anchieta (2009), nas pesquisas em Linguística Aplicada, na área de ensino e aprendizagem de línguas, a formação de professores de língua estrangeira apresenta-se como um dos principais temas, sendo que uma das questões abordadas diz respeito à falta de competência³ satisfatória para se comunicar oralmente na língua de sua licenciatura observada em muitos alunos concluintes de cursos de Letras. Assim, a qualidade do ensino de línguas nas escolas brasileiras de níveis fundamental e médio pode ficar comprometida.

A fim de preparar os alunos do curso de Letras para terem condições de atuar como professores eficientes de línguas, que sejam capazes de se comunicar utilizando a língua que ensinam e que possam promover a construção da oralidade em suas aulas, é fundamental que esses alunos sejam considerados como futuros professores e tenham oportunidades de desenvolver a oralidade desde o primeiro ano da graduação. O ingressante deve estar consciente de seu papel como futuro professor e já iniciar o desenvolvimento das competências necessárias para a formação docente (ALMEIDA FILHO, 2005), além de ser levado a refletir sobre sua própria formação. Esse cenário chama atenção para o papel do professor formador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, 2010), que precisa apresentar uma adequada qualificação profissional para que ele possa contribuir não somente para o desenvolvimento da proficiência oral do licenciando na língua estrangeira, mas também para a formação de um

¹ A proficiência é entendida como “a manifestação, na compreensão e produção oral, das características que constituem a competência para uso da língua em determinados contextos e para objetivos específicos.” (CONSOLO, 2007, p. 168-169)

² A fluência é um descritor para a proficiência oral de falantes de uma língua estrangeira (CONSOLO, 2007). Segundo Teixeira da Silva (2000, *apud* CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2010), o professor fluente é capaz de se expressar espontaneamente, em um ritmo de fala adequado, fazendo as pausas necessárias sem prejudicar a comunicação, adaptar sua fala a diferentes situações e interlocutores, e também domina a gramática, além de apresentar um vocabulário amplo e variado.

³ A competência é vista como “um construto que engloba principalmente três grandes dimensões – com base em Almeida Filho (1993), Canale (1983), Chomsky (1963) e Hymes (1970): capacidade, embasamento teórico e prático, e também uma aura de ‘poder’ para se realizarem ações com propósitos pedagógicos.” (CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2007, p. 13).

professor crítico e reflexivo (ZEICHNER & LISTON, 1996). É desejável que essa preparação tenha início assim que o aluno de Letras ingressar na universidade, logo no primeiro ano.

Mesmo nas disciplinas destinadas ao estudo da língua estrangeira na graduação pode ser possível refletir sobre a formação de professores, já que o curso de Licenciatura em Letras deve ser encarado como um programa de formação de professores de línguas e não confundido com curso de línguas. Desde o primeiro ano, é necessário que a formação do licenciando enquanto futuro professor receba atenção, visto que essa formação requer tempo para que ele possa (re)construir e, se possível, internalizar conceitos, considerando uma perspectiva sociocultural de formar professores de línguas. Conforme argumenta Johnson (2009), ao conceber o ensino como mediação dialógica, os conceitos cotidianos sobre língua(gem) e ensino, bem como a crença de que há um melhor método para ensinar e aprender línguas geralmente trazidos pelos aprendizes para os programas de formação de professores de línguas precisam ser reconceitualizados ou reconstruídos e esse processo deve iniciar na sala de aula dos ingressantes.

Essa perspectiva de formar professores de línguas vem sendo defendida recentemente por pesquisadores estrangeiros e brasileiros, como Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012), dentre outros, e postula que aprender a ensinar baseia-se no pressuposto de que o conhecimento e a compreensão emergem da participação nas práticas sociais de ensino e aprendizagem em contextos socioculturais específicos (JOHNSON, 2009). Desse modo, os futuros professores são indivíduos ativos em sua formação, ou seja, são agentes que se apropriam e (re)constroem conhecimentos quando envolvidos em um processo de mediação dialógica com seus pares e também com o professor formador, segundo Johnson (2009), e não receptores passivos e reprodutores de práticas e teorias, conforme ocorre quando é adotada uma perspectiva positivista de formar professores, em que o conhecimento é concebido como objetivo, representa generalizações e é passível de ser transmitido.

Tendo em vista a escassez de trabalhos que consideram a teoria sociocultural vigotskiana no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a insatisfatória proficiência oral apresentada por muitos concluintes de cursos de Letras no Brasil, bem como a importância da perspectiva sociocultural na formação do professor de línguas, o estudo da construção da oralidade na aula de língua estrangeira de ingressantes no curso de Letras à luz da teoria sociocultural é pertinente e consideravelmente relevante para oferecer reflexões e também questionamentos no que tange às contribuições para a aprendizagem de línguas e para a

formação do professor. Portanto, situar tal pesquisa no contexto de formação de professores é significativo, visto que é o berço que prepara os profissionais que vão assumir uma parte da responsabilidade pela qualidade do ensino de línguas nas escolas de níveis fundamental e médio brasileiras.

Dedicar atenção para a construção da oralidade e a formação de professores fundamentadas na teoria sociocultural significa atribuir valor à concepção de ensino-aprendizagem enquanto mediação dialógica (JOHNSON, 2009) que pode levar à formação de usuários críticos e professores eficientes de segunda língua ou estrangeira, uma vez que são indivíduos vistos como agentes transformadores e produtores do saber, conforme sugere a teoria sociocultural vigotskiana. Essas considerações levaram-nos a desenvolver esta investigação, de natureza etnográfica, em um contexto de primeiro ano de curso de Licenciatura em Letras.

Em relação aos objetivos deste trabalho, apontamos que ele visa a investigar a construção da oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras e as contribuições tanto da oralidade quanto da prática da professora participante para a formação desses alunos enquanto futuros professores de inglês.

Com base em tais objetivos, as perguntas de pesquisa que o presente estudo busca responder são: (1) Como a oralidade é construída nas aulas de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras? e (2) Quais as contribuições da oralidade e da prática da professora para a formação desses alunos enquanto futuros professores de línguas?

Antes do início do período de geração de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, nosso objetivo era investigar a construção da oralidade nas aulas de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras somente à luz da teoria sociocultural inaugurada por Vigotski, uma perspectiva relativamente recente. Como tais estudos ainda são escassos na literatura, conforme já mencionamos, pretendíamos oferecer contribuições no que diz respeito à construção da oralidade norteadas por uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de línguas.

Entretanto, ao fazer leituras cuidadosas dos dados gerados para este trabalho, algumas categorias que foram levantadas não eram compatíveis com a teoria sociocultural e foi necessário, então, ampliar o arcabouço teórico a fim de que fosse possível estudar o fenômeno de modo mais completo, adequado e coerente. Assim, além de considerar a perspectiva

sociocultural, recorreremos a teorias de aquisição de segunda língua como, por exemplo, à hipótese do insumo compreensível (KRASHEN, 1987), à hipótese da produção compreensível (SWAIN, 1993, 2000) e ao modelo teórico de aquisição insumo-interação-produção (BLOCK, 2003).

Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em três capítulos, a saber: fundamentação teórica, metodologia de pesquisa e análise e discussão dos dados, além desta introdução, das considerações finais e encaminhamentos, das referências bibliográficas e dos anexos.

Nesta introdução, abordamos as lacunas de pesquisa, a justificativa e relevância do tema da investigação, os objetivos do estudo e as perguntas que pretendemos responder com esta pesquisa.

No capítulo referente à fundamentação teórica, composto de sete subdivisões, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que embasam a análise dos dados obtidos neste trabalho, além de apresentar importantes estudos nacionais e internacionais no que tange à oralidade no ensino de línguas e à formação de professores.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, que foi selecionada considerando seu objetivo, e caracterizamos os participantes da investigação, os instrumentos e procedimentos de geração de dados, bem como os procedimentos de análise.

No capítulo seguinte, dedicado à análise e discussão dos dados, buscamos responder às perguntas de pesquisa, analisando os dados à luz de teorias de aquisição de línguas e também da teoria sociocultural, sem deixar de considerar as perspectivas dos participantes do presente estudo.

Em seguida, apresentamos algumas considerações finais, sintetizando os resultados alcançados, as limitações deste trabalho, bem como sugestões de encaminhamentos para pesquisas futuras.

Por fim, trazemos as referências bibliográficas e, posteriormente, uma seção de anexos com dois instrumentos de geração de dados utilizados neste estudo: os dois questionários aplicados aos alunos e a entrevista realizada com a professora participante.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos o referencial teórico no qual a análise dos dados foi fundamentada. Primeiramente, tratamos das concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem, considerando a visão de diferentes autores. Caracterizamos, ainda, a visão de língua(gem) como prática social (JOHNSON, 2009), que é a adotada neste trabalho.

Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre a área de aquisição de segunda língua, fazendo uma breve trajetória histórica da área, e teorias de aquisição de línguas, como as defendidas por Krashen (1987) e Swain (1993), por exemplo.

Além disso, descrevemos os pressupostos da teoria sociocultural inaugurada pelo psicólogo russo Vigotski, abordando o papel da língua(gem) na perspectiva sociocultural e definindo alguns conceitos relevantes para esta pesquisa, a saber: artefatos, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Também focalizamos a teoria sociocultural na área de aquisição de segunda língua, destacando a importância do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) na aprendizagem de línguas.

Posteriormente, trazemos as características da linguagem oral e discorremos sobre o ensino da oralidade nas aulas de língua inglesa no curso de Letras, enfatizando não somente sua relevância para a formação do professor de línguas, mas também a importância do inglês como Língua Franca no mundo globalizado de hoje.

Por fim, dedicamos atenção à área de formação do professor de línguas. Traçamos um breve percurso histórico da área e discutimos a perspectiva sociocultural na formação desse professor. Além disso, apresentamos uma redefinição da área de formação do professor de línguas na contemporaneidade.

1.1 Concepções de língua(gem)

De acordo com Kumaravadivelu (2006), a língua humana é um instrumento bem organizado e elaborado; em outras palavras, os componentes básicos de uma língua funcionam de uma maneira coerente e sistemática, isto é, não são uma coleção de unidades aleatórias. Com base nessa concepção, “o estudo da língua é basicamente o estudo dos seus

sistemas e subsistemas”⁴ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 4). O autor assevera que a língua enquanto sistema permite ao usuário combinar fonemas para formar palavras, palavras para formar frases, frases para formar sentenças e sentenças para formar textos escritos ou orais, em que cada unidade segue suas próprias regras, bem como as regras para tal combinação.

Kumaravadivelu (2006) afirma que, para Chomsky, todos os falantes nativos adultos de uma língua são capazes de produzir e compreender inúmeras sentenças que eles nunca disseram ou ouviram antes; em outras palavras, um número infinito de sentenças pode ser produzido utilizando um número finito de regras gramaticais. O pensamento chomskiano está baseado na concepção de que o comportamento humano é biologicamente determinado, e o comportamento linguístico não é exceção. Chomsky argumenta que os seres humanos nascem com uma habilidade inata para línguas e com um sistema de regras que é comum para todos e, por isso, denominada Gramática Universal (GU). A GU é um conjunto de regras abstratas que regem a estrutura gramatical de todas as línguas e que estão geneticamente gravadas no cérebro humano. Baseada na língua a qual a criança é exposta, de maneira inconsciente, ela é capaz de gerar ou criar todas e apenas as sentenças gramaticais em sua língua materna.

Johnson (2009) também argumenta que, considerando a linguística chomskiana, o estudo da língua estava intencionalmente separado do seu uso e dos usuários a fim de extrair a língua, como uma ciência objetiva, do que Saussure referiu-se como fala desorganizada do cotidiano. Assim, a língua é vista como um sistema hierárquico estável, neutro e naturalmente organizado, consistindo de características sintáticas, fonológicas, morfológicas e pragmáticas pré-determinadas, que estão localizadas em um nível psicolinguístico profundo do indivíduo.

Tal concepção de língua tem embasado a pesquisa tradicional na linguística teórica e aquisição de segunda língua. Mesmo com o construto teórico amplamente aceito de competência comunicativa na teoria de aquisição de segunda língua e nas abordagens comunicativas de ensino de línguas nos anos 1970 e 1980, que enfatizavam o uso da língua ao invés do conhecimento consciente de formas linguísticas, essa visão chomskiana de língua ainda permanece relativamente estável. Em outras palavras, embora sob a influência das abordagens comunicativas de ensino de línguas, a língua continua a ser vista como um conjunto de formas organizadas por meio de regras que, quando utilizadas apropriadamente, levam ao desenvolvimento da competência comunicativa na segunda língua (JOHNSON, 2009).

⁴ a study of language is basically a study of its systems and subsystems.

Além disso, essa concepção de língua também influencia significativamente o conhecimento base da formação de professores – a base na qual são tomadas as decisões sobre como preparar os professores de segunda língua para desempenhar a profissão docente⁵ –, segundo Johnson (2009). Essa área assume que os professores de línguas precisam ter um entendimento teórico das regras sintáticas, fonológicas e morfológicas da língua e que, uma vez adquirido conscientemente esse conhecimento, eles seriam capazes de ajudar os aprendizes a adquiri-lo ou, dentro do movimento do ensino comunicativo de línguas, a usá-lo para se engajar em uma comunicação significativa. Entretanto, para a autora, pesquisas têm demonstrado que, embora os professores de segunda língua tenham aprendido sobre língua, suas formas, seus usos e funções nos cursos de formação de professores, esse conhecimento parece ter pouco impacto em como esses professores ensinam línguas.

Segundo Kumaravadivelu (2006), a fim de entender a língua como instrumento de comunicação para a interação social e não como um mecanismo psicológico cognitivo, conforme postulava Chomsky, é necessário deixar a concepção de língua como sistema e considerar a natureza da língua como discursiva.

Durante os anos 1970, a análise do discurso ganhou força em parte como resposta ao domínio da visão chomskiana de língua como sistema que focava principalmente em unidades fonológicas, sintáticas e semânticas desconexas e descontextualizadas (KUMARAVADIVELU, 2006). Rejeitando a ênfase chomskiana na gramática, Kumaravadivelu (2006) aponta que Halliday (1973) define a língua como sentido potencial, ou seja, conjuntos de opções de sentido que estão disponíveis para o falante nos contextos sociais. Ao invés de conceber a língua como algo exclusivamente interno ao aprendiz, como fazia Chomsky, Halliday considera a língua como um meio de operar na sociedade. Quando a criança interage com a língua e com seus usuários, ela começa a entender o sentido potencial dentro da língua e desenvolve a capacidade para utilizá-la. É somente por meio de atividades interativas significativas em contextos comunicativos que o aprendiz expande e aprofunda sua capacidade para o uso da língua. Assim, aprender uma língua é aprender a significar nessa língua.

Tudor (2001), por sua vez, assevera que há uma variedade de perspectivas da natureza da língua tanto na literatura teórica quanto nos livros didáticos e materiais que os professores

⁵ the basis upon which we make decisions about how to prepare L2 teachers to do the work of this profession.

de línguas utilizam em suas salas de aula. Tais perspectivas podem aparecer explicitamente ou permanecem implícitas. De qualquer maneira, elas estão presentes e influenciam como a língua é apresentada ao aluno e que aspectos são selecionados para seu estudo. Por isso, é essencial que os professores tenham consciência de sua concepção de língua, uma vez que ela vai nortear as escolhas e prioridades assumidas por eles em suas aulas. Para o autor, as visões de língua mais comuns entre os professores são: língua como sistema linguístico; língua de uma perspectiva funcional; língua como expressão de si mesmo; língua como cultura e ideologia.

A concepção de língua como sistema pode ser observada na abordagem mais tradicional do ensino de línguas: nesse caso, a língua se constitui como um conjunto de conhecimentos que podem ser organizados e estruturados para levar à aprendizagem, conforme já foi discutido. De uma perspectiva funcional, a língua é vista como o meio pelo qual os membros de uma comunidade de fala expressam conceitos, percepções e valores que têm relevância para os membros dessa comunidade. A língua é, portanto, ação social, um meio para atingir objetivos pragmáticos. Além disso, a língua também pode ser vista como um meio para construir relacionamentos, expressar emoções, aspirações e explorar interesses, ou seja, nessa concepção, a língua é um meio de expressão pessoal e afetiva. Finalmente, a língua também pode expressar aspectos da cultura e da visão de mundo de seus falantes (TUDOR, 2001).

De acordo com Takahashi, Austin & Morimoto (2000), a língua é dinâmica, multifuncional e exige agentes humanos ativos que utilizam recursos disponíveis para a interação com propósitos específicos, e não pode ser compreendida descontextualizada dessa interação. Assim, a língua funciona como um sistema utilizado pelas pessoas para construir sentidos. Essa concepção é contrária a que considera a língua como um sistema idealizado independente de seu uso real. De uma perspectiva sociocultural, a língua não pode ser vista como algo que tem sentido fixo independente do seu contexto de interação, uma vez que as pessoas socialmente constroem a realidade por meio da língua em qualquer momento da história, conforme argumentam os referidos autores.

Lima (2011) também apresenta uma concepção de língua que é compatível com a teoria sociocultural. Para a autora, a língua é entendida como um meio de mediação na atividade mental. Na sala de aula de língua estrangeira, a língua pode ser uma ferramenta utilizada para realizar tarefas com ênfase no sentido e na comunicação.

1.1.1 Língua(gem) como prática social

Johnson (2009) argumenta que uma definição epistemologicamente diferente de língua – língua como prática social – está presente em várias disciplinas como antropologia, teoria social crítica, psicologia cognitiva e linguística aplicada e tem recebido mais atenção dentro das disciplinas de linguística aplicada e aquisição de segunda língua nas duas últimas décadas. De uma perspectiva sociocultural, a língua é o meio vital pelo qual os seres humanos representam o pensamento. Vigotski (1978, *apud* JOHNSON, 2009)⁶ descrevia a língua como uma ferramenta psicológica, algo que as pessoas usam para fazer sentido em suas experiências. No entanto, ele argumentava que a língua é também uma ferramenta cultural que é usada para compartilhar experiências e fazer sentido em nossas experiências com outros. Portanto, a língua é um meio de transformar a experiência em entendimento e conhecimento cultural.

Para Johnson (2009), de uma perspectiva sociocultural, a língua do indivíduo se desenvolve em relação as suas funções na atividade sociocultural na qual ele participa. Considerando que todas as atividades sociais são estruturadas e ganham sentido de maneira situada histórica e culturalmente, a língua usada para descrever uma atividade ganha seu sentido não nas próprias palavras, mas na atividade comunicativa concreta em contextos socioculturais específicos. Em outras palavras, ao conceber a língua como prática social, a autora assevera que o sentido não está na gramática da língua ou no seu vocabulário ou ainda na mente do indivíduo, mas nas atividades cotidianas que os indivíduos se engajam. Assim, a língua tem sentido apenas na e por meio das maneiras nas quais ela é usada.

Ainda para a autora, provavelmente, a teoria mais conhecida e mais bem estabelecida, e que é compatível com a visão de língua como prática social, é a de Halliday (1989), a respeito da linguística funcional sistêmica. De acordo com essa concepção, a língua é entendida não como um conjunto finito de regras, mas como um sistema semiótico do qual os usuários fazem certas escolhas dependendo das atividades e dos contextos nos quais eles estão participando. Desse modo, a língua entendida como discurso, conforme foi apontado por Kumaravadivelu (2006) anteriormente, está alinhada com a visão de língua enquanto prática social.

⁶ VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Considerar a língua como prática social na formação de professores não significa que os professores de línguas não precisam saber sobre as propriedades estruturais da língua, de acordo com Johnson (2009). Para a autora:

Ter um conhecimento metalinguístico sobre essas propriedades pode de fato oferecer ferramentas psicológicas úteis que os professores podem usar para tornar os alunos conscientes dos vários recursos linguísticos que estão à disposição deles quando começam a desenvolver a capacidade de operar no mundo da segunda língua⁷. (JOHNSON, 2009, p. 46)

O ponto de partida no ensino de línguas considerando essa concepção de língua não é a forma, mas sentidos que são expressos. Nessa concepção, o sentido é central; não está a serviço da forma, mas da expressão de conceitos que denotam maneiras de sentir, ver e ser no mundo. Assim, os usuários podem escolher os recursos simbólicos para se expressar e, ao fazer isso, assumem identidades socialmente situadas enquanto estão engajados em atividades socialmente situadas.

Sintetizando sua argumentação, Johnson (2009) mostra que, ao entender a língua como prática social, o sentido não está na língua, mas está situado e emerge do uso que o grupo social faz dela. Quando a língua é entendida como prática social, o papel do professor de línguas torna-se auxiliar os aprendizes a desenvolver a capacidade de interpretar e gerar sentidos pessoais na língua-alvo. Construir tal capacidade significa que os professores de segunda língua precisam ajudar os aprendizes a fazer escolhas apropriadas: escolhas sobre como o uso da segunda língua coloca-os em relação aos outros e ao esquema cultural que evoca; escolhas sobre como o uso da segunda língua pode ser compreendida e avaliada pelos outros; e escolhas sobre como melhor acessar os recursos linguísticos e simbólicos que eles precisam para alcançar seus objetivos enquanto usuários da segunda língua. Preparar professores de segunda língua que assumam a concepção de língua como prática social requer que eles: tornem-se conscientes dos conceitos que estão inseridos em como o uso da língua expressa sentidos; reconheçam o sentido como situado em práticas culturais e sociais específicas que são constantemente transformadas; entendam a língua como fluida, dinâmica

⁷ Having a meta-language about these properties may in fact offer useful psychological tools that teachers can use to make students aware of the various linguistic resources that are available to them as they begin to develop the capacity to function in the L2 world.

e instável; e, finalmente, concebam a língua como fazer escolhas sobre como ser/estar no mundo da segunda língua (JOHNSON, 2009).

1.2 Concepções de ensino e aprendizagem

Na década de 1960, o ensino era visto como um conjunto de comportamentos que poderiam ser divididos em partes para serem estudados, praticados e dominados por meio da imitação e repetição (JOHNSON & ARSHAVSKAYA, 2011).

Para Kumaravadivelu (2003), na tradição behaviorista, o ensino era entendido como transmissão de conhecimento, em que o conhecimento consistia em um grupo de fatos e regras claramente articuladas. Nesse sentido, a visão de ensino era tecnicista, em que o papel principal do professor na sala de aula era atuar como um condúite (KUMARAVADIVELU, 2003), ou seja, sua função era transmitir o conhecimento ao aluno. Essa abordagem tecnicista do ensino e também da formação de professores atribui aos teóricos o papel de produzir conhecimento e ao professor cabe apenas compreendê-lo e implementá-lo.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, de uma perspectiva positivista, o bom ensino resulta em aprendizagem efetiva, uma vez que tal paradigma prioriza a concepção de transferência de conhecimentos, de acordo com Johnson (2009).

Por outro lado, Kumaravadivelu (2003) afirma que o ensino não ocasiona automaticamente aprendizagem, conforme era considerado na perspectiva positivista. Para o autor, o ensino tem como objetivo criar condições para a aprendizagem desejável ocorrer em um período de tempo mais breve possível. Ainda de acordo com o autor, a aprendizagem pode ocorrer em um contexto em que não há ensino.

Johnson (2009) assevera que, de uma perspectiva sociocultural, a educação em geral e o ensino em particular não se referem à transmissão de conhecimentos específicos e habilidades. A perspectiva sociocultural oferece uma alternativa para a visão de ensino tradicional em que o professor transmite conhecimento e para a concepção de ensino não estruturado em que o aluno sozinho descobre a aprendizagem.

Como a perspectiva sociocultural reconhece as relações inerentes entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, o ensino deve ser entendido integrando uma abordagem mais centrada no aluno com o ensino intencional. Além disso, o foco da atenção, de uma perspectiva sociocultural, não é no professor ou nos alunos ou em ambos, mas, sim, no caráter e qualidade das atividades em que eles estão engajados, nos recursos que eles estão utilizando para se engajar em tais atividades e no que está sendo alcançado ao engajar-se nessas atividades. Nesse sentido, o ensino tem o potencial de levar ao desenvolvimento quando ele cria oportunidades para o indivíduo dominar novas ferramentas psicológicas (JOHNSON, 2009).

Lantolf & Thorne (2006) argumentam que, de acordo com a teoria sociocultural, aprender uma nova língua é muito mais do que adquirir novos significantes para os já dados significados. É adquirir novos conhecimentos conceituais e/ou modificar os que já existem como uma maneira de mediar a interação de si mesmo com o mundo e de si mesmo com seu próprio funcionamento psicológico.

A instrução (ensino/ aprendizagem), segundo Johnson (2009), dentro de um contexto da escola formal, pode ser caracterizada como um processo dialógico de reconceitualização e recontextualização do conhecimento quando professores e aprendizes se engajam juntos em atividades (KARPOV, 2003; KOZULIN, 2003, *apud* JOHNSON, 2009)⁸. De uma perspectiva sociocultural:

a instrução (ensino/ aprendizagem) é caracterizada como um processo cíclico e a longo prazo de mediação dialógica no qual os conceitos cotidianos (nível de desenvolvimento real) dos aprendizes são tornados explícitos e refletidos e conceitos científicos são apresentados, experimentados e utilizados em várias atividades que tem propósitos específicos e são significativas (nível de desenvolvimento potencial) com o objetivo final de avançar as habilidades cognitivas dos aprendizes a fim de que eles possam sozinhos atingir metas

⁸ KARPOV, Y. V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts. Its role in contemporary education. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S., MILLER, S. M. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 65-82, 2003.
KOZULIN, A. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S., MILLER, S. M. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-38, 2003.

ou solucionar problemas (desenvolvimento cognitivo)⁹. (JOHNSON, 2009, p. 63)

Em suma, conceber o ensino como *mediação dialógica direciona nossa atenção para o caráter e a qualidade da interação em sala de aula e seu papel de mediação no desenvolvimento conceitual dos aprendizes*. Quando o ensino é entendido como mediação dialógica, a instrução (ensino/aprendizagem) tem o potencial de criar oportunidades para interações produtivas que ocorrem em ambientes de atividades orientadas com propósitos específicos. A partir desse ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento; no entanto, a instrução devidamente organizada (ensino/ aprendizagem) pode resultar em desenvolvimento cognitivo e pode estabelecer uma variedade de processos de desenvolvimento que poderiam ser impossíveis separados da aprendizagem. De uma perspectiva sociocultural, o ensino e a aprendizagem são aspectos necessários e universais do processo de desenvolvimento culturalmente organizado, especificamente funções psicológicas humanas (JOHNSON, 2009, grifo nosso).

1.3 Aquisição de segunda língua

Block (2003) apresenta, no segundo capítulo de sua obra *The social turn in second language acquisition*, várias definições da área de aquisição de segunda língua propostas por diferentes autores. Para Lightbown (1985), as pesquisas em aquisição de segunda língua referem-se aos estudos que visam a investigar questões relacionadas ao uso que o aprendiz faz da segunda língua e os processos que causam sua aquisição e uso. Na visão de Gass (1993), a área preocupa-se com a explicação dos processos de aquisição de segunda língua, considerando tanto o que foi bem sucedido quanto os fracassos. De acordo com Schachter (1993), a área refere-se a uma disciplina que busca descobrir e caracterizar como o ser humano é capaz de aprender uma segunda língua. Ritchie & Bhatia (1996), por sua vez,

⁹ instruction (teaching/ learning) is characterized as a long-term, cyclical process of dialogic mediation in which learners' everyday (spontaneous and non-spontaneous) concepts (actual developmental level) are made explicit and reflected upon, and scientific concepts are introduced, experimented with, and used in various meaningful and purposeful activities (potential developmental level), with the ultimate goal of advancing learners' cognitive abilities so that they can accomplish goals or solve problems on their own (cognitive development).

entendem a aquisição de segunda língua como aquisição de uma língua depois da materna ter se estabelecido no indivíduo.

Nesse sentido, tais definições da área de aquisição de segunda língua parecem ter algo em comum: segundo essas visões, os objetivos da disciplina são estudar, descobrir e caracterizar o quê e como qualquer língua é adquirida em qualquer nível depois da língua materna (BLOCK, 2003).

1.3.1 Breve trajetória histórica

A área de aquisição de segunda língua teve início nas décadas de 1940 e 1950, quando três fenômenos diferentes coincidiram. O primeiro deles diz respeito ao repentino crescimento no interesse no ensino e na aprendizagem de línguas, que ocorreu particularmente nos Estados Unidos, durante e depois da Segunda Guerra Mundial (ALLWRIGHT, 1988, *apud* BLOCK, 2003)¹⁰. O segundo fenômeno foi o desenvolvimento de uma forte teoria de língua que ficou conhecida como linguística estruturalista americana. De acordo com essa escola, o linguista primeiramente coletava dados linguísticos em ambientes naturais e, então, trabalhando indutivamente, escrevia as regras da língua. Não havia tentativa de oferecer explicações sobre o porquê das línguas funcionarem do jeito que funcionavam. Isso levou ao terceiro fenômeno que contribuiu para o desenvolvimento da área de aquisição de segunda língua como um campo de pesquisa: o behaviorismo. De acordo com Block (2003), o behaviorismo é baseado na crença de que todo comportamento humano é produto de condicionamento. O condicionamento exclui qualquer consideração de pensamentos, sentimentos, intenções, processos mentais em geral e volta-se exclusivamente para as causas observáveis e externas do comportamento.

O referido autor argumenta que o resultado desses três fenômenos juntos (o crescente e repentino interesse no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, linguística estruturalista e behaviorismo) ofereceu os pressupostos para a área de aquisição de segunda língua. Havia certamente uma ideia clara sobre o que as três palavras – “segunda”, “língua” e “aquisição” – significavam: havia uma teoria de língua, uma teoria de aprendizagem ou aquisição e a ideia

¹⁰ ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. London: Longman, 1988.

de que “segunda” se referia à aprendizagem da língua em um contexto formal, ou seja, em sala de aula.

Na década de 1970, Krashen (1976) propôs uma teoria¹¹, que foi a primeira adotada pela área de aquisição de segunda língua. O teórico elaborou um modelo de aquisição de línguas que é formado por cinco hipóteses interrelacionadas, a saber: dicotomia entre aquisição e aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do monitor, hipótese do insumo e hipótese do filtro afetivo (BLOCK, 2003).

Na década de 1980, foi desenvolvido o modelo insumo-interação-produção¹² que se tornou um importante modelo teórico na área de aquisição de segunda língua. A hipótese do insumo compreensível de Krashen era condição necessária para a aquisição, mas não era suficiente. Nesse sentido, houve a necessidade de se considerar a interação, por exemplo em Long (1981), e, posteriormente, a produção, como em Swain (1985), segundo Block (2003).

Na década seguinte, conforme afirma Block (2003), Ellis (1994) assevera que o objetivo das pesquisas em aquisição de segunda língua era investigar como os aprendizes adquirem não somente competência linguística, mas também competência comunicativa. A competência linguística é definida como representações mentais das regras linguísticas que constituem a gramática interna do falante-ouvinte, enquanto a competência comunicativa é entendida como o conhecimento que o falante-ouvinte tem sobre o que constitui apropriado, bem como o comportamento linguístico efetivo em relação a determinados objetivos comunicativos.

1.3.2 A teoria krasheniana de aquisição de segunda língua

Conforme já foi mencionado, a teoria defendida por Krashen (1987) abrange cinco hipóteses a respeito do processo de aquisição de segunda língua. A distinção entre aquisição e aprendizagem é talvez a hipótese mais essencial, segundo o teórico. Ela postula que os adultos têm duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência na segunda língua.

¹¹ Será discutida mais detalhadamente na próxima seção.

¹² Nossa tradução para *input-interaction-output model*.

Para Krashen (1987), a primeira maneira é a aquisição da língua, um processo similar, senão idêntico, à maneira na qual as crianças desenvolvem a habilidade na língua materna. A aquisição da língua é um processo inconsciente, ou seja, aqueles que adquirem a língua geralmente não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a língua, estão somente conscientes do fato de que estão utilizando a língua para a comunicação. Já o segundo modo para desenvolver competência na segunda língua é por meio de sua aprendizagem. O termo “aprendizagem” refere-se ao conhecimento consciente da segunda língua, isto é, o aprendiz sabe as regras, está consciente delas e é capaz de falar sobre elas.

De acordo com a hipótese da ordem natural, a aquisição de estruturas gramaticais ocorre de uma maneira previsível. Determinadas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas mais cedo, enquanto a aquisição de outras parece ocorrer mais tarde. Brown (1973, *apud* KRASHEN, 1987)¹³ relata que crianças adquirindo a língua inglesa como língua materna tendem a adquirir certos morfemas antes do que outros. Por exemplo: a desinência verbal de tempo contínuo (-ing) como em “He is *playing* baseball.” e o marcador de plural (-s) como em “two dogs” estão entre os primeiros morfemas adquiridos, enquanto a desinência indicativa de pessoa (-s) como em “He lives in New York.” e o caso genitivo (’s) como em “John ’s hat” são tipicamente adquiridos mais tarde.

A hipótese do monitor postula que a aquisição e a aprendizagem são utilizadas de maneiras muito específicas. Normalmente, a aquisição é o processo que possibilita a produção de enunciados na segunda língua e é responsável pela fluência. Já a aprendizagem tem a função de monitor ou editor, ou seja, a aprendizagem atua na alteração da forma de um enunciado, depois de ter sido produzido pelo sistema adquirido. Isso pode acontecer antes ou depois (autocorreção) de ser produzido na fala ou na escrita. Nesse sentido, a hipótese do monitor sugere que as regras formais ou a aprendizagem consciente desempenham um papel limitado no desempenho na segunda língua.

Segundo Krashen (1987), a hipótese do insumo defende que uma condição necessária (mas não suficiente) para que o aprendiz mude do seu estágio atual de aquisição i para o $i + 1$, próximo estágio, é que ele compreenda o insumo que contém $i + 1$, em que compreender significa atentar-se para o sentido e não para a forma da mensagem. Em outras palavras, a aquisição ocorre quando o aprendiz compreende a língua que contém uma estrutura que está um pouco além de seu nível atual de conhecimento da língua. Isso é possível porque o

¹³ BROWN, R. *A first language*. Cambridge: Harvard Press, 1973.

aprendiz não utiliza somente sua competência linguística para compreender a língua, mas também seu conhecimento de mundo, bem como informações extralinguísticas.

A hipótese do insumo relaciona-se com a aquisição e não com a aprendizagem, conforme argumenta o teórico. A língua é adquirida por meio da compreensão de amostras linguísticas que abrangem estruturas um pouco além do nível atual de competência ($i + 1$) do aprendiz. Quando a comunicação for bem-sucedida, isto é, o insumo for entendido e houver insumo suficiente, então $i + 1$ será oferecido automaticamente.

Além disso, a hipótese do insumo estabelece que a fluência não pode ser ensinada diretamente; ao contrário, ela emerge com o passar do tempo. *A melhor maneira, e talvez a única, para ensinar a oralidade, de acordo com tal visão, é simplesmente oferecer insumo compreensível.* A produção vai surgir quando o aprendiz estiver preparado e isso varia de aprendiz para aprendiz. Essa produção mais inicial é tipicamente não gramaticalmente correta. A acuidade se desenvolve à medida que o aprendiz ouve e compreende mais insumo. Portanto, a habilidade da produção emerge, ou seja, não é ensinada diretamente (KRASHEN, 1987, grifo nosso).

Krashen (1987) afirma que pesquisas confirmaram que uma variedade de variáveis afetivas se relaciona com o sucesso na aquisição de segunda língua, como motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes muito motivados geralmente apresentam melhor desempenho na aquisição de segunda língua. Aqueles com autoconfiança tendem a ser bem sucedidos nesse processo. Baixa ansiedade também parece contribuir positivamente para a aquisição de segunda língua, tanto a pessoal quanto aquela gerada na sala de aula. Nesse sentido, a hipótese do filtro afetivo captura a relação entre aspectos afetivos e o processo de aquisição de segunda língua. Os aprendizes, cujas atitudes não são favoráveis para a aquisição de segunda língua, tendem a compreender menos insumo; neste caso, seu filtro afetivo está alto. Krashen (1987) enfatiza que mesmo que haja a compreensão do insumo, ele não irá atingir a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua. Já os aprendizes que apresentam um filtro afetivo baixo são capazes de obter mais insumo e, conseqüentemente, adquirem a língua mais satisfatoriamente.

Desse modo, o insumo é a variável causativa primária na aquisição de segunda língua e os aspectos afetivos atuam para impedir ou facilitar tal processo. Por isso, não se deve desconsiderar a importância das variáveis afetivas no ensino de línguas. A hipótese do filtro afetivo implica que os objetivos pedagógicos devem incluir não somente o oferecimento de

insumo compreensível, mas também a criação de uma situação que incentiva o filtro afetivo baixo. Assim, a hipótese do insumo e o conceito de filtro afetivo definem o professor de línguas de uma nova maneira: o bom professor de línguas é aquele que é capaz de oferecer insumo e ajudar a torná-lo compreensível em uma situação de baixa ansiedade, conforme aponta Krashen (1987).

A teoria de aquisição de segunda língua krasheniana pode ser assim sintetizada: (1) a aquisição é mais importante do que a aprendizagem; (2) a fim de possibilitar a aquisição da língua, duas condições são necessárias: a primeira é o oferecimento de insumo compreensível, contendo $i + 1$, estruturas um pouco além do nível atual do aprendiz, e a segunda refere-se ao filtro afetivo baixo para permitir que o insumo seja adquirido. Krashen (1987) afirma que o insumo compreensível e a força do filtro afetivo são as verdadeiras causas da aquisição de segunda língua.

Em relação às características do insumo necessário para a aquisição, Krashen (1987) afirma que ele deve ser compreensível. Esta é claramente a característica mais importante do insumo, visto que quando o aprendiz não entende a mensagem, não há aquisição. Considerando tal atributo do insumo, o bate papo ou a conversação livre não são sinônimos de ensino de línguas. Em outras palavras, ainda para o autor, simplesmente ser um falante nativo de uma língua não o qualifica como um professor dessa língua. Além disso, ter conhecimento consciente da gramática também não o faz professor. O bom professor, então, é aquele que é capaz de tornar o insumo compreensível a um falante que não é nativo, independentemente de seu nível de competência na língua-alvo.

Estudos mostraram que há muitas coisas que os falantes fazem linguisticamente para tornar sua fala mais compreensível a falantes menos competentes. Hatch (1979, *apud* KRASHEN, 1987)¹⁴ aponta aspectos linguísticos de insumo simplificado que parecem promover a compreensão. Suas características são: (1) a velocidade de fala menor, que possibilita mais tempo de processamento, e a articulação clara, que ajuda os aprendizes a identificar as palavras mais facilmente; (2) maior uso de vocabulário de alta frequência, menos gírias e expressões idiomáticas; (3) simplificação sintática e frases mais curtas.

Esses traços parecem ser comuns na fala do estrangeiro e na do professor e claramente ajudam a tornar o insumo linguístico mais compreensível. De acordo com Krashen (1987), os

¹⁴ HATCH, E. Apply with caution. In: *Studies in second language acquisition* 2, p. 123-143, 1979.

professores fazem esses ajustes em sua fala automaticamente, visto que seu foco é tentar fazer-se compreendidos.

Outra tarefa importante do professor é oferecer meios não linguísticos para favorecer a compreensão, como utilizar objetos e figuras, principalmente quando se trata de uma sala de aula de alunos iniciantes. Além disso, bons professores se beneficiam do conhecimento de mundo do aluno ao auxiliar a compreensão por meio da discussão de tópicos que lhe são familiares. Entretanto, se o assunto for muito familiar, é possível que o aluno não se interesse. É necessário que o aluno queira ouvir ou ler sobre algo. Portanto, o insumo também deve ser relevante para o aprendiz.

Krashen (1987) argumenta que o insumo não deve ser sequenciado gramaticalmente. Ao fazer isso, considera-se que todos os alunos de uma turma estão no mesmo estágio de desenvolvimento. Como há diferenças individuais na velocidade de aquisição (devido à força do filtro afetivo e da quantidade de insumo compreensível obtido) e as diferenças entre os alunos no que diz respeito ao contato com a língua fora de sala de aula, é extremamente improvável que todos os alunos de um grupo estejam no mesmo estágio. Hipotetiza-se que o insumo não sequenciado, mas natural, contém uma rica variedade de estruturas – se é compreensível, haverá $i + 1$ para todos desde que haja insumo suficiente.

Se o insumo é sequenciado gramaticalmente, uma determinada estrutura é geralmente apresentada uma única vez, o que pode prejudicar o aluno que estiver ausente na aula em que tal estrutura for trabalhada. Embora existam aulas de revisão, seu papel é geralmente lembrar o aluno e oferecer-lhe prática adicional de uma estrutura que já foi internalizada. Por outro lado, o insumo comunicativo não sequenciado contém estruturas diversas que aparecem várias vezes ao longo das aulas, garantindo constante revisão. Em uma abordagem com foco gramatical, a comunicação não é privilegiada, uma vez que haverá insumo menos interessante. Nesse caso, o professor e o produtor do material estão preocupados em contextualizar uma determinada estrutura e não em comunicar ideias.

No que tange ao papel da produção na aquisição de segunda língua, Krashen (1987) argumenta que ela oferece uma contribuição indireta para tal processo, visto que a hipótese do insumo defende que a fluência é adquirida não ao praticar a fala, mas ao compreender o insumo por meio de textos orais e escritos. Nesse sentido, a fala real do aprendiz relaciona-se com a quantidade de insumo direcionado a ele, pois quanto mais ele produzir, mais insumo lhe será oferecido. Além disso, a qualidade desse insumo também é afetada, já que o

interlocutor geralmente procura ajudar o aprendiz a compreender sua fala modificando-a com base no que o aprendiz é capaz de compreender e produzir. Um falante de segunda língua que comete muitos erros e apresenta muitas hesitações, por exemplo, provavelmente receberá, em geral, mais insumo modificado do que um falante que parece ser mais competente e fluente.

Krashen (1987) assevera que alguns pesquisadores sugerem que a participação na conversação é responsável para a aquisição de segunda língua. No entanto, para o teórico, a conversação não proporciona tal processo; na verdade, ela é uma ótima maneira para obter insumo. Assim, é teoricamente possível adquirir sem participar da conversação.

A figura seguinte¹⁵ mostra a contribuição indireta da produção para a aquisição de segunda língua:

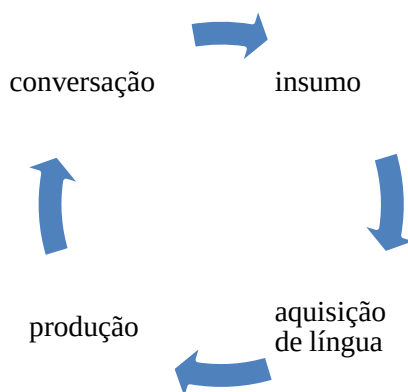


Figura 01 – Papel da produção na aquisição de segunda língua

Segundo a figura 01, o insumo compreensível é responsável pelo progresso na aquisição da língua. A produção, por sua vez, ocorre como resultado da competência adquirida. Assim, quando os aprendizes interagem, há um incentivo para o oferecimento do insumo. Esse processo é definido como conversação, de acordo com Krashen (1987).

¹⁵ Trazida de Krashen (1987, p. 61).

1.3.3 A interação na aquisição de segunda língua

O conceito krasheniano de insumo compreensível é problemático, na visão de Allwright & Bailey (1991), uma vez que não é fácil verificar como a mera exposição ao insumo, mesmo sendo compreensível, de fato promove o desenvolvimento linguístico. Para os referidos autores, uma possibilidade é que o esforço realizado pelo aprendiz para compreender o insumo leva ao desenvolvimento. Eles sugerem que tal esforço é feito por meio da interação, que é produtiva.

Nesse sentido, Allwright & Bailey (1991) afirmam que Long (1983) propôs um modelo que considera a relação entre interação, insumo compreensível e aquisição de segunda língua, conforme é possível observar na figura¹⁶ que segue:

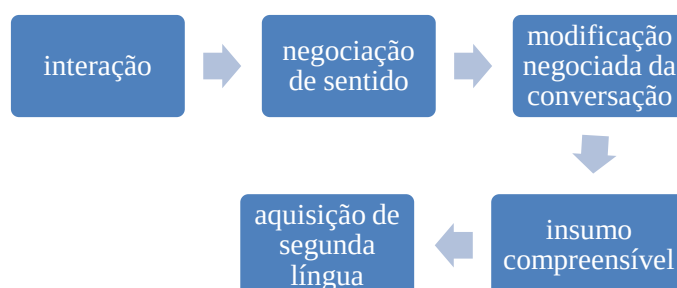


Figura 02 – Relação entre interação e aquisição

O modelo mostrado na figura 02 é diferente do observado na figura 01, proposto por Krashen (1987) e discutido anteriormente. A principal diferença entre eles é a importância que a interação assume no processo de aquisição defendido por Long (1983, *apud* ALLWRIGHT & BAILEY, 1991)¹⁷, o que não ocorre no outro, em que o insumo é responsável pelo progresso na aquisição de segunda língua.

¹⁶ Adaptada de Long (1983, *apud* ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p.122).

¹⁷ LONG, M. H. Native speaker/ non-native speaker conversation in the second language classroom. In: CLARKE, M. A., HANDSCOMBE, J. (Eds.). *On TESOL 82: pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, D. C.: TESOL, p. 207-225, 1983.

De acordo com Allwright & Bailey (1991), o conceito de interação negociada refere-se a modificações que ocorrem nas conversações entre falantes nativos e aprendizes de segunda língua. Tais ajustes incluem tentativas de compreender e ser compreendido. Os principais processos são: verificação de compreensão, confirmação e pedido de esclarecimento (LONG, 1983, *apud* ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Essas estratégias ocorrem ao longo da interação e oferecem ao aprendiz oportunidades para negociar sentidos visando à obtenção de mais insumo.

Ao ensinar línguas, o professor interativo pode assumir vários papéis: ele pode ser controlador, diretor, gerente, facilitador e fonte, segundo Brown (1994). O professor controlador, mais comum de ser encontrado em contextos mais tradicionais de ensino, mantém o controle das interações, ou seja, ele determina quando os alunos podem interagir e quais formas linguísticas devem ser utilizadas. Embora certo grau de controle por parte do professor seja recomendável, atuar de modo a controlar excessivamente as interações, prevendo as falas dos alunos, compromete o clima de espontaneidade e descontração que deve ser gerado a fim de que os alunos possam interagir desenvolvendo mais satisfatoriamente sua proficiência oral na língua-alvo (BROWN, 1994).

O professor diretor age como se fosse o diretor de uma peça de teatro: ele assegura que as interações se desenvolvam efetivamente. Já o professor que assume o papel de gerente assemelha-se ao gerente das corporações, que é responsável por controlar certos objetivos da empresa, manter os colaboradores focados nas metas, auxiliar e oferecer feedback a eles. Para Brown (1994), uma aula de línguas não deveria ser diferente.

Outra postura que pode ser assumida pelo professor refere-se à facilitação do processo de aprendizagem. O papel de facilitação requer que o professor abandone o papel de dirigir ou gerenciar e possibilite aos alunos, por meio de instruções e auxílio, encontrar o caminho para o sucesso. O autor ainda acrescenta que o professor facilitador se beneficia do princípio da motivação intrínseca, permitindo aos alunos descobrir a língua ao usá-la pragmaticamente e também lhes oferecendo explicações sobre ela.

O professor enquanto fonte é aquele que detém pouco controle, visto que a implicação para o papel de fonte é que o aluno assuma a iniciativa de solicitar o auxílio do professor, que está sempre disponível. É claro que um certo grau de controle, de planejamento e de gerência da sala de aula é essencial. Mas há momentos em que o professor literalmente se senta no

fundo da sala e permite aos alunos serem mais autônomos em seu próprio desenvolvimento linguístico, conforme argumenta Brown (1994).

Enquanto professor interativo, ele deve ser capaz de assumir todos os cinco papéis, sendo que o nível de proficiência dos alunos determina em que medida quais papéis vão sobressair. O autor ainda afirma que mesmo com níveis mais baixos a interação genuína pode acontecer e o papel do professor deve ser oferecer aos alunos condições para que eles possam se engajar nas interações.

1.3.3.1 A hipótese da interação

A hipótese da interação sugere que a interação desempenha um papel fundamental na geração de insumo compreensível para os aprendizes de línguas. Nas interações entre falantes nativos de uma língua e aprendizes dessa língua e entre aprendizes mais e menos fluentes, os falantes utilizam estratégias de modificação conversacionais a fim de se fazerem entendidos (LONG, 1983, 1985; GASS & SELINKER, 2008, *apud* HALL, 2011)¹⁸, a saber: verificação de compreensão, confirmação, pedido de esclarecimento e repetição, conforme foi afirmado anteriormente. Nesse sentido, a interação é um engajamento cooperativo no qual os falantes *negociam sentidos*. Esse processo de modificação interacional oferece insumo compreensível para os aprendizes. De acordo com a hipótese da interação, tais modificações gerando maior insumo são necessárias para a aquisição (HALL, 2011, grifo do autor).

Considerar que o insumo é gerado pelos aprendizes em um ambiente socialmente construído sugere que o insumo e, portanto, a língua que é eventualmente aprendida, é em parte imprevisível e que os resultados da aprendizagem são coproduzidos pelos aprendizes e professores. Isso é muito diferente de modelos behavioristas de aprendizagem de língua e também dos modelos de aquisição de segunda língua em que apenas o professor oferece o insumo (HALL, 2011).

¹⁸ LONG, M. Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4/2, p. 126-141, 1983.

LONG, M. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S., MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 377-379, 1985.

GASS, S., SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd edition. Oxford: Routledge, 2008.

O referido autor sintetiza a hipótese da interação afirmando que ela concorda com a perspectiva de Krashen a respeito da necessidade do insumo para a aquisição, mas sugere que ele não é suficiente e que a interação modificada e também a produção são necessárias para a aquisição da segunda língua.

1.3.3.2 A hipótese da produção compreensível

De acordo com Swain (1985, *apud* SWAIN, 1993)¹⁹, a hipótese da produção propõe que a aquisição ou a aprendizagem da língua podem ocorrer por meio da produção da linguagem tanto oral quanto escrita. Nesse sentido, a autora argumenta que a produção da língua oferece a oportunidade para a prática significativa de formas linguísticas, permitindo o desenvolvimento da automaticidade de seu uso, além de contribuir para a fluência, que é aperfeiçoada à medida que o aprendiz produz a língua estrangeira.

A produção também possibilita que o aprendiz realize um processamento sintático da língua, o que exige esforço mental maior do que ocorre ao processar a língua semanticamente. Krashen (1982, *apud* SWAIN, 1993)²⁰ sugere que em muitos casos não utilizamos a sintaxe no entendimento – geralmente compreendemos a mensagem com a combinação de informações lexicais e extralinguísticas. Além disso, ao produzir a língua, o aprendiz é forçado a reconhecer a falta de conhecimento em relação a estruturas linguísticas necessárias para expressar algo que deseja. Há três atitudes que o aprendiz pode apresentar nesse momento: ignorar; buscar em seu repertório linguístico informações que podem ajudá-lo a resolver essa falta, gerando conhecimento novo ou consolidando o conhecimento prévio; identificar a falta e prestar atenção a insumo relevante a ser oferecido futuramente. Desse modo, a probabilidade dos aprendizes processarem insumo específico para propósitos de aprendizagem é ampliada porque a sua produção direcionou sua atenção para levá-lo a agir como tal (SWAIN, 1993).

¹⁹ SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and output in its development. In: GASS, S., MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-253, 1985.

²⁰ KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

Outra maneira por meio da qual a produção da língua contribui para a aprendizagem é por meio da testagem de hipóteses. O aprendiz testa hipóteses quando produz a língua-alvo, segundo Swain (1993), ou seja, ele utiliza o conhecimento que ele já possui da língua a fim de verificar seu funcionamento ao participar de uma interação.

As implicações da hipótese da produção para o ensino e a aprendizagem de segunda língua são inúmeras, mas todas têm em comum a necessidade de oferecer aos aprendizes oportunidades para falar e escrever na sala de aula. Mas apenas falar e escrever não são suficientes, conforme argumenta Swain (1993). Os aprendizes devem ser levados a fazer uso de seus recursos e suas habilidades linguísticas precisam ser desenvolvidas e incentivadas. Além disso, é necessário que os aprendizes reflitam sobre sua produção e considerem maneiras de modificá-la para aumentar a compreensibilidade, adequação e acuidade. Isso pode ser feito com a ajuda do professor e por meio de sessões estruturadas colaborativamente.

Várias pesquisas mostram que o trabalho em grupo – um tipo de aprendizagem colaborativa – resulta em maiores quantidades de produção e de negociação de sentido do que nas interações com o professor (LONG & PORTER, 1985, *apud* SWAIN, 1993)²¹. Swain (1993) afirma que, para Pica et al. (1989), a negociação de sentido realizada por meio de mudanças na interação, como pedidos de esclarecimento e confirmação, resulta em produção modificada. Estudos têm demonstrado que mais negociação de sentido pode ocorrer quando dois falantes não nativos interagem do que quando se trata de um falante nativo e um não nativo (VARONIS & GASS, 1985, *apud* SWAIN, 1993)²², resultado que defende a utilização do trabalho em grupo em sala de aula.

Hall (2011) argumenta que, enfatizando a importância da conversação, a hipótese da produção claramente lembra a hipótese da interação. Entretanto, diferentemente do modelo de Long, a hipótese da produção contradiz as ideias de Krashen, uma vez que o foco está na habilidade de produção oral e não nas de compreensão oral e escrita, como ocorre no modelo de aquisição proposto por Krashen.

²¹ LONG, M., PORTER, P. Group work, interlanguage, talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, p. 207-228, 1985.

²² VARONIS, E. M., GASS, S. Non-native/ non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, p. 71-90, 1985.

1.3.3.3 Insumo-interação-produção

Segundo Block (2003), há várias versões do modelo teórico insumo-interação-produção, tais como os propostos por Long (1996), Gass (1988, 1997) e Skehan (1998). Será adotada neste trabalho a versão elaborada por Gass (1997, *apud* BLOCK, 2003)²³, que, para Block (2003), se refere ao modelo mais completo de aquisição de segunda língua.

Nesse modelo, há cinco estágios, a saber: percepção; insumo compreendido; assimilação; integração e produção. Em primeiro lugar, é necessário o oferecimento de insumo. Para Gass (1997), a primeira e absolutamente necessária condição para a aprendizagem ocorrer é o oferecimento de alguma forma de insumo no ambiente de aprendizagem. Em seguida, há o início do estágio da percepção, ou seja, é o momento que o aprendiz percebe, nota ou presta atenção ao insumo. Isso depende de vários fatores como frequência (número de ocorrências), aspectos pessoais (motivação, ansiedade, cansaço), conhecimento prévio (linguístico e de mundo) e atenção. Tais fatores não operam isoladamente; ao contrário, eles se combinam e, assim, determinam o porquê de certo insumo ser percebido pelo aprendiz e outros não. É nesse estágio que ocorre a negociação de sentido que leva ao insumo modificado. Para Gass (1997), o tipo de interação na qual o aprendiz está engajado pode determinar se o insumo é percebido ou não (BLOCK, 2003).

Já o segundo estágio resulta da percepção, ou seja, após perceber o insumo, o aprendiz começa a compreendê-lo, que pode ocorrer de duas maneiras: uma mais superficial, em que há a compreensão do sentido para propósitos comunicativos imediatos, e outra em um nível mais elaborado, em que há compreensão da sintaxe.

O próximo estágio diz respeito ao processo de assimilação das novas características da língua pelo aprendiz. É nesse momento que as hipóteses sobre a língua são formuladas, testadas, modificadas e confirmadas, processo que leva ao estágio da integração. Essa fase significa o desenvolvimento e armazenamento de mudanças que ocorreram na gramática do aprendiz como resultado da acomodação ou reestruturação.

²³ GASS, S. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

Finalmente, o estágio da produção refere-se à testagem de hipóteses realizada pelo aprendiz ao produzir a língua. De acordo com Gass (1997), essa fase não pode ser considerada o fim de todo o processo; na verdade, é o ponto que desencadeia todo o processo de aprendizagem novamente.

A seguir, representamos os estágios descritos anteriormente, presentes no modelo insumo-interação-produção²⁴:



Figura 03 – Modelo insumo-interação-produção

Nesse modelo, a interação assume um papel essencial e é entendida como negociação de sentido. Para Long (1996, *apud* BLOCK, 2003)²⁵, a negociação de sentido é um processo no qual os aprendizes oferecem e interpretam sinais de incompreensão do insumo, o que leva a ajustes na forma linguística, estrutura conversacional, conteúdo da mensagem ou nos três casos a fim de se alcançar um nível de entendimento entre os interlocutores. Nesse sentido, a

²⁴ Adaptado de Block (2003, p. 28), que se baseou em Gass (1997).

²⁵ LONG, M. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W., BHATIA, T. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press, 1996.

língua é vista como competência comunicativa, em que a comunicação diz respeito à interação conversacional.

1.4 Teoria sociocultural

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) é um importante teórico que tem despertado grande interesse nas áreas de psicologia e educação no Brasil nos últimos anos, mas sua obra tem sido relativamente pouco divulgada, seja por meio de traduções de seus próprios trabalhos ou de textos de outros autores, de acordo com Oliveira (1992). Nascido na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia, Vigotski apresenta uma formação multidisciplinar: graduou-se na Universidade de Moscou com especialização em literatura, estudou direito, psicologia e fez o curso de medicina. Embora sua vida tenha sido interrompida precocemente aos trinta e oito anos por conta da tuberculose, Vigotski realizou inúmeros estudos de imenso valor principalmente para as ciências sociais e deixou grandes contribuições para a pesquisa científica do século XX.

De acordo com Oliveira (1992, p. 24):

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constituiu-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Esse teórico multidisciplinar [...] deu grande importância ao substrato material do desenvolvimento psicológico, especificamente o cérebro, tendo realizado estudos sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organização de funções psicológicas em condições normais e patológicas. Suas proposições contemplam, assim, a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

Nesse sentido, a teoria sociocultural inaugurada por Vigotski tinha como objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de

como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Vigotski (2000) distingue dois processos de desenvolvimento: as funções psicológicas superiores e os processos elementares. Para ele, as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, enquanto as funções superiores apresentam a característica essencial da estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. A esse respeito, o teórico afirma:

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo geral de desenvolvimento. Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais de comportamento surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2000, p. 61, grifo do autor)

Desse modo, Vigotski se preocupou em investigar o desenvolvimento psicológico das crianças por acreditar que ao estudar a infância ele poderia ter acesso a todas as fases do desenvolvimento, bem como suas transformações qualitativas que são determinadas histórico-culturalmente.

Oliveira (1992) afirma que as concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vigotski rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de

funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Para Lantolf & Thorne (2006), a teoria sociocultural é uma teoria do desenvolvimento de funções mentais superiores que tem sua origem na filosofia alemã dos séculos XVIII e XIX (particularmente na de Kant e Hegel), nos trabalhos econômicos e sociológicos de Marx e Engels, e que emerge mais diretamente das pesquisas do psicólogo russo L. S. Vigotski e seus colaboradores. Segundo Lantolf & Thorne (2006), as pesquisas da neurociência contemporânea demonstram que áreas corticais do cérebro (principalmente o córtex pré-frontal) filogeneticamente recentes são muito adaptativas ao uso e à experiência.

Nesse sentido, há uma crescente evidência de uma variedade de disciplinas que estabelece conexões entre cultura, língua, e cognição. Isso é muito relevante na aplicação para a educação, em que o ambiente, a informação e os processos comportamentais são produzidos de modo a criar ótimas condições para a aprendizagem e o desenvolvimento (LANTOLF & THORNE, 2006).

Johnson (2009), por sua vez, afirma que a perspectiva sociocultural considera que a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais. O desenvolvimento cognitivo é, portanto, um processo interativo mediado pela cultura, contexto, língua e interação social.

1.4.1 A língua(gem) na teoria de Vigotski

Em suas pesquisas, o psicólogo russo constatou que, mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas. Para ele:

Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado. Esses achados substanciam a tese da linguística psicológica, como a formulada muitos anos atrás por A. Potebnya, que defendia a inevitável interdependência entre o pensamento humano e a linguagem. (VIGOTSKI, 2000, p. 43-4)

Bruner (1996), estudioso da obra vigotskiana, afirma na “Introdução” do livro *Pensamento e Linguagem*, publicado postumamente e que condensa trabalhos de uma fase importante das investigações de Vigotski, que a fala e o pensamento têm raízes diferentes, mas há uma estreita correspondência entre eles. Embora os macacos antropóides apresentem um intelecto parecido com o do homem em certos aspectos (o uso embrionário de instrumentos) e uma linguagem bastante semelhante a do homem em aspectos totalmente diferentes (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social), a relação entre o pensamento e a fala, característica dos seres humanos, não está presente nos antropóides superiores (VIGOTSKI, 1996). Nesse sentido, o teórico volta-se diretamente para a tarefa de explorar o comportamento das crianças pequenas, que têm uma fase pré-linguística no que diz respeito ao uso do pensamento, e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala.

De acordo com Vigotski (1996), o balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Durante o primeiro ano de vida da criança, a função social da fala já é aparente, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Em certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento. Esse instante, em que a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma muito rápida. Assim, a fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual: as linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram e, conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VIGOTSKI, 1996).

Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel essencial na teoria vigotskiana, uma vez que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (VIGOTSKI, 2010, p. 149). O teórico assevera que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos, por sua vez, constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.

Baseando-se nesse princípio, Bezerra (2010), no “Prólogo do Tradutor” da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, afirma que ao procurar superar a concepção

idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista do comportamento, Vigotski lança a teoria histórico-cultural segundo a qual o signo medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. A ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente em toda a teorização do estudioso da cognição humana.

Lantolf & Thorne (2006) argumentam que como a teoria sociocultural é uma teoria do desenvolvimento mental mediado, ela é mais compatível com teorias de língua que focam na comunicação, cognição e sentido ao invés de posições formalistas que privilegiam a estrutura. Isso não significa que a forma não importa. Sentido e forma são dialeticamente dependentes um do outro e que um sem o outro apresenta uma imagem distorcida da língua. Além disso, a teoria sociocultural é em parte uma teoria psicolinguística que confere à atividade comunicativa concreta um papel central no desenvolvimento e funcionamento mental.

De acordo com Oliveira (1992), a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vigotski, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Segundo a autora,

[...] além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. [...] As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito. (OLIVEIRA, 1992, p. 27-8)

Assim, para a teoria sociocultural, as palavras são generalizações compartilhadas pelos usuários dessa linguagem que, ao utilizá-la, interpretam o mundo em um determinado momento histórico. A linguagem é responsável por mediar a relação do homem com o mundo, além de proporcionar a interação entre os seres humanos, conforme argumenta Oliveira (1992).

1.4.2 Conceitos da teoria sociocultural relevantes para esta pesquisa

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foram utilizados os seguintes conceitos da teoria sociocultural: artefatos, mediação e zona de desenvolvimento proximal. A seguir, definimos tais conceitos de acordo com Vigotski, considerando também a concepção de importantes estudiosos contemporâneos da obra vigotskiana.

1.4.2.1 Artefatos

Historicamente, Vigotski argumentava que enquanto os seres humanos objetivavam se adaptar ao mundo externo por meio da assimilação das leis da natureza, eles também tentavam controlar e dominar a natureza (LANTOLF & APPEL, 1998). Essa necessidade de controle levou à criação e invenção de ferramentas que permitiam aos indivíduos, em colaboração com outros, alinhar o mundo de acordo com seus objetivos. Lantolf & Appel (1998) afirmam que as ferramentas são criadas pelas pessoas em condições históricas e culturais específicas e, assim, carregam as características da cultura.

De acordo com Lantolf (2011), no mundo físico, os meios auxiliares ou ferramentas incluem pás, tratores, dinamites, etc. e todos eles melhoram o poder do corpo humano para modificar o ambiente: é muito mais fácil cavar um buraco com uma pá do que usando as próprias mãos. No mundo social e psicológico, as ferramentas consistem, por exemplo, em símbolos, números, gráficos, modelos, desenhos e principalmente símbolos linguísticos, que são ferramentas psicológicas.

Lantolf & Appel (1998) definem ferramentas psicológicas como artefatos: esquemas, diagramas e língua são exemplos de artefatos. Eles servem como mediadores para a atividade mental do indivíduo. Os autores apontam que, de acordo com Vigotski, assim como os indivíduos usam ferramentas técnicas para manipular seu ambiente, eles usam ferramentas psicológicas para direcionar e controlar seu comportamento físico e mental.

Para Swain, Kinnear & Steinman (2010), na teoria sociocultural, os objetos feitos pelo homem (materiais e simbólicos) são artefatos. Exemplos incluem mesas, roupas, livros,

números, línguas, conceitos e sistemas de crenças. Os artefatos têm o potencial para tornarem-se meios de mediação quando utilizados nas atividades socioculturais humanas. Por exemplo: um livro fechado sobre a mesa é apenas um objeto; quando ele está sendo usado por uma pessoa que está estudando inglês, ele passa a ser um meio de mediação que medeia a aprendizagem da língua inglesa.

1.4.2.2 Mediação

Vigotski (2000, p. 53-4) argumenta que:

toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S – R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). Consequentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado [...]. Estudos cuidadosos demonstram que esse é um tipo básico de organização para todos os processos psicológicos superiores.

A figura seguinte representa a operação descrita pelo teórico²⁶:

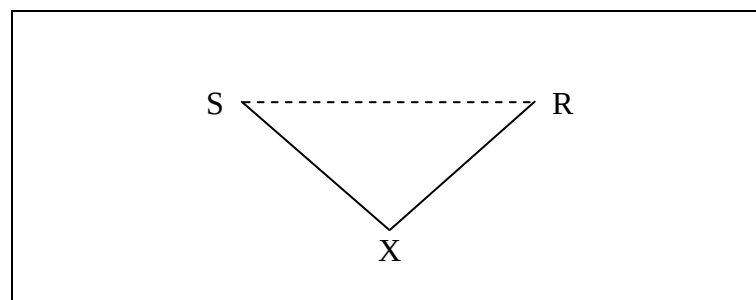


Figura 04 – Representação da organização dos processos psicológicos superiores

²⁶ Trazida de Vigotski (2000, p. 53).

De acordo com a figura anterior, o vértice *S* indica um estímulo, que é seguido de uma resposta, representada pelo vértice *R*. Quando um estímulo gera uma resposta, temos uma relação direta entre ambos, que é o caso das funções elementares, conforme argumenta Vigotski. Por outro lado, quando um elemento novo é inserido nesta relação, representado pelo vértice *X*, a relação entre o estímulo e a resposta não é mais direta, mas, sim, mediada, que é o caso das funções psicológicas superiores. Segundo o teórico, esse elemento inserido refere-se à linguagem, que apresenta um caráter mediador nas relações humanas.

Em outras palavras, o psicólogo russo argumenta que as funções elementares, que têm origem biológica e incluem atenção e memória involuntárias, por exemplo, são processos diretos. Já as funções psicológicas superiores, inerentes ao ser humano e de origem sociocultural, como, por exemplo, atenção voluntária, memória, planejamento e aprendizagem, “são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las” (VIGOTSKI, 1996, p. 48).

A fim de ilustrar tal postulação vigotskiana, consideremos como Swain, Kinnear & Steinman (2010, p. 2) explicam nossa interação com o mundo:

Nós interagimos com o mundo material e simbólico ao nosso redor. Algumas vezes, nossas interações são diretas: uma abelha nos pica e nós a espantamos. Nessa interação não-mediada, não utilizamos ferramentas ou meios de mediação; nada existe entre nós e a sensação física (picada) e a ação (espantar). Em outras vezes, as interações são material ou simbolicamente mediadas. A abelha voa, nós pegamos um livro e a espantamos. Nessa interação mediada, utilizamos uma ferramenta material (livro) para ampliar nosso alcance e nos proteger da picada da abelha. Em outras vezes ainda, a abelha voa e lembramos sobre o que lemos a respeito do comportamento da abelha e retiramos o prato de abacaxi. Nesse último cenário, utilizamos um artefato simbólico – a língua escrita em um livro sobre o comportamento das abelhas – para planejar e direcionar (mediar) nossa interação com a abelha. Ou seja, esses artefatos materiais e simbólicos medeiam nossa interação com a abelha²⁷.

²⁷ We interact with the material and symbolic world around us. Sometimes, our interactions are direct: a bee stings and we swat the bee. In this unmediated interaction, we use no tools or mediational means; nothing comes between us and the physical sensations (sting) and action (swatting). At other times, the interactions are materially or symbolically mediated. A bee circles, we take a book and swat the bee. In this mediated interaction, we use a material tool (the book) to extend our reach and protect us from the bee's sting. Yet another time, a bee circles, and we recall what we have read about bee behavior and move the plate of pineapple away. In this last scenario, we use a symbolic artifact – language written in a book about bee behavior – to plan and direct (mediate) our interaction with that annoying bee. That is, these material and symbolic artifacts mediate our interaction with bees.

Esse exemplo prático do dia a dia do nosso relacionamento indireto com o mundo relatado pelos autores ilustra o conceito de mediação, que é central na teoria sociocultural, segundo Lantolf & Thorne (2006). Tendo em vista que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados” (VIGOTSKI, 1996, p. 48), Swain, Kinnear & Steinman (2010) afirmam que todas as formas de atividade mental (cognitiva e emocional) humana superiores – e isso inclui aprender línguas – são mediadas por meios simbólicos e/ou materiais construídos culturalmente.

Da mesma maneira, Lantolf & Thorne (2006) afirmam que o relacionamento entre pessoas e o mundo pode ser tanto direto quanto indireto ou mediado. A relação direta considera a atenção involuntária, reflexo involuntário e memória involuntária. É o caso do exemplo anterior relatado por Swain, Kinnear & Steinman (2010) a respeito da nossa interação com o mundo: espantamos a abelha ao sentir sua picada.

Já a relação indireta, aquela que separa seres humanos de animais, envolve a geração cultural e cumulativa, historicamente, de meios auxiliares que são inseridos entre nós mesmos e objetos (mentais ou físicos). Retomemos o exemplo de Swain, Kinnear & Steinman (2010): ao constatar a presença da abelha, retiramos o prato de abacaxi. Assim, é a apropriação dos meios auxiliares, predominantemente, mas não exclusivamente, língua falada e escrita, que nos permite organizar e controlar voluntariamente, isto é, mediar, a atividade mental e trazê-la a tona ao realizar a atividade prática no mundo material (LANTOLF & THORNE, 2006).

A figura seguinte, proposta por Lantolf & Thorne (2006)²⁸, representa a mediação por meio de artefato. As setas preenchidas indicam o relacionamento indireto, ou seja, mediado entre as pessoas e o mundo, enquanto o relacionamento direto é indicado pela seta pontilhada:

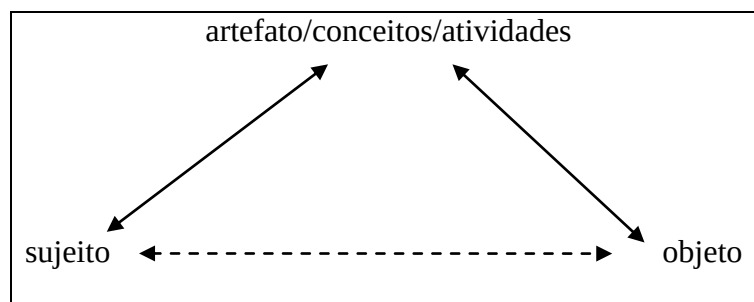


Figura 05 – Representação da natureza mediada da relação homem/mundo

²⁸ Trazida de Lantolf & Thorne (2006, p. 62).

Nesse sentido, para Lantolf (2011), mediação é a criação e o uso de meios de ação auxiliares artificiais física, social e mentalmente. Segundo Lantolf & Thorne (2006, grifo nosso), *mediação é o processo pelo qual os seres humanos utilizam artefatos construídos culturalmente, conceitos e atividades para regular, ou seja, ganhar controle voluntário e transformar, o mundo material ou sua própria atividade social e mental e a dos outros.*

Segundo Gibbons (2003), a mediação é um conceito familiar em muitos contextos sociais. Um advogado, por exemplo, medeia entre o relato de um evento do cliente e os princípios e categorias das leis. A mediação desse tipo pode ocorrer em situações caracterizadas pela diferença, dificuldade ou distância social. Tais características são inerentes na maioria dos relacionamentos entre professor e aluno, visto que na maioria das salas de aulas há uma distância linguística e conceitual entre professor e alunos (GIBBONS, 2003).

No âmbito da educação, segundo Turuk (2008), a mediação, para Vigotski, se refere à parte desempenhada por outras pessoas significativas na vida dos aprendizes. De acordo com Johnson (2009), Wertsch (1985) afirma que a mediação estratégica sugere que os tipos de suporte que os professores oferecem aos alunos devem ser eficientes, diretos e objetivos a fim de que os alunos desenvolvam uma compreensão geral em relação à tarefa ou conceito, enquanto, ao mesmo tempo, começam a se apropriar do entendimento do professor no que se refere à tarefa ou conceito.

A mediação está relacionada ao conceito de internalização. Vigotski (2000) define o processo de internalização como a reconstrução interna de uma operação externa, que consiste em uma série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de vários eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Para Johnson (2009), a internalização refere-se ao processo por meio do qual a atividade de uma pessoa é inicialmente mediada por outras ou artefatos culturais que, mais tarde, passa a ser controlada por ela mesma quando começa a se apropriar e reconstruir recursos para regular suas próprias atividades. Nesse sentido, a mediação contribui para o processo de internalização.

1.4.2.3 Zona de desenvolvimento proximal

Vigotski (2000) argumenta que um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, é recomendável que ela seja alfabetizada em uma faixa etária específica. No entanto, não é possível determinar níveis de desenvolvimento, “se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 111).

Nesse sentido, o teórico apresenta o primeiro nível que pode ser chamado de “nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2000, p. 111). Para determinar a idade mental de uma criança, isto é, seu nível de desenvolvimento real, eram realizados testes em que as crianças tinham que resolver tarefas com graus diferentes de dificuldade.

O psicólogo russo afirma que em sua época, nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, as tarefas que elas eram capazes de desempenhar sozinhas indicavam sua capacidade mental. Por muito tempo, isso não foi questionado. Os estudiosos nunca consideraram que aquilo que as crianças podem fazer com a ajuda dos outros poderia ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que conseguem fazer por si mesmas.

A fim de ilustrar o novo conceito elaborado por Vigotski, consideremos o seguinte exemplo relatado por ele:

Suponhamos que eu pesquise duas crianças assim que elas entrarem para a escola, ambas com dez anos de idade cronológica e oito anos em termos de desenvolvimento mental. Será que eu poderia dizer que elas têm a mesma idade mental? Naturalmente. Mas, o que isso significa? Isso significa que elas podem lidar, de forma independente, com tarefas até o grau de dificuldade que foi padronizado para o nível de oito anos de idade. [...] Essas crianças parecem ser capazes de lidar com problemas até o nível de oito anos de idade, e nada além disso. Suponhamos que eu lhes mostre várias maneiras de tratar o problema. [...] proponho que as crianças solucionem o problema com minha assistência. Nessas circunstâncias, torna-se evidente que a primeira criança pode lidar com problemas até o nível de doze anos de idade

e a segunda até o nível de nove anos de idade. E agora, teriam essas crianças a mesma idade mental? (VIGOTSKI, 2000, p. 111-2)

Ao constatar que as crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental apresentavam capacidades diferentes para aprender sob orientação de um professor, Vigotski chegou à conclusão de que elas não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito é denominada zona de desenvolvimento proximal. O autor a define como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2000, p. 112, grifo do autor)

Desse modo, para o teórico, o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais de desenvolvimento, enquanto a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Vigotski (2000) chama essas funções de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. Portanto, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Retomando as crianças do exemplo oferecido pelo teórico anteriormente, concluímos que ambas apresentavam *a mesma idade mental, tendo-se em vista os ciclos de desenvolvimento já completados*; porém, *as dinâmicas de desenvolvimento das crianças eram completamente diferentes*. Para determinar o estado de desenvolvimento mental de uma criança é preciso levar em consideração os dois níveis: o de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2000, grifo nosso).

No que tange à relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vigotski (2000) argumenta que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal: o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que operam somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses

processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizado, visto que o desenvolvimento ocorre mais lentamente do que o aprendizado, e desta sequenciação resultam as zonas de desenvolvimento proximal. Ao contrário do que pregava a visão tradicional, o autor afirma que quando uma criança assimila o significado de uma palavra, por exemplo, significa que seus processos de desenvolvimento estão apenas começando.

De acordo com Lantolf & Thorne (2006), a zona de desenvolvimento proximal foi a descoberta extraordinária de Vigotski da unidade própria do estudo para compreender a atividade unicamente humana, mais especificadamente aprendizado e desenvolvimento. Na educação, o conceito vigotskiano oferece várias contribuições, como, por exemplo, na avaliação escolar. A avaliação orientada pela zona de desenvolvimento proximal oferece a determinação tanto do desenvolvimento já atingido quanto do potencial, isto é, aquele que será atingido no futuro.

Segundo Swain, Kinnear & Steinman (2010), apesar de sua popularidade, o conceito de Vigotski é visto de maneiras conflitantes. A zona de desenvolvimento proximal tem sido chamada de metáfora por John-Steiner e Mahn (1996); oportunidade para aprendizagem por Swain e Lapkin (1998); heurística por Del Rio e Álvarez (2007); a distância entre ser e tornar-se (Holzman, 2002); e unidade dialética (tensão balanceada) de aprendizagem e desenvolvimento por Dunn e Lantolf (1998). Geralmente, ela é descrita como lugar. Para Swain, Kinnear & Steinman (2010), a zona de desenvolvimento proximal é entendida como uma atividade ao invés de lugar.

Johnson (2009), por sua vez, afirma que a teoria sociocultural vigotskiana caracteriza a zona de desenvolvimento proximal como uma arena de potencialidades. Segundo a autora, a essência da perspectiva sociocultural é que o engajamento na mediação dialógica como um componente de atividade prática objetivamente orientada leva ao desenvolvimento cognitivo de nível mais alto, e considerando que a mediação dialógica ocorre por meio da língua, a natureza do uso da língua dentro da zona de desenvolvimento proximal é essencial para delinear oportunidades para a aprendizagem que, por sua vez, cria o potencial para o desenvolvimento cognitivo.

A autora aponta que a zona de desenvolvimento proximal nunca é estática ou estável, ou seja, ela se origina e se transforma na atividade de engajamento dialógico. A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, multidimensional, dinâmica e o espaço de crescimento

potencial. Por isso, os tipos de meios de mediação que são oferecidos aos aprendizes devem ser estratégicos e não fixos ou aleatórios. Para a autora, isso é difícil de ser feito em escolas onde os meios de mediação que são oferecidos aos professores tendem a ser formalizados, que são os livros didáticos, e fixos, determinadas técnicas de ensino, por exemplo.

Uma pesquisa de Aljaafreh e Lantolf (1994, *apud* LANTOLF, 2011)²⁹ representa o estudo inicial do desenvolvimento na segunda língua na zona de desenvolvimento proximal. Os pesquisadores documentaram mudanças no controle do aprendiz sobre características gramaticais específicas da segunda língua que resultaram da mediação negociada entre três aprendizes e um tutor de inglês como segunda língua. Os resultados importantes desse estudo são: (1) diferentes aprendizes requerem tipos de mediação qualitativamente diferentes para o mesmo item gramatical; (2) os aprendizes podem requerer diferentes tipos de mediação para diferentes itens dependendo do seu nível de controle sobre tal item; (3) a mediação às vezes precisa ser retirada para determinar se os aprendizes têm controle sobre os dados itens; e (4) o desenvolvimento é determinado não apenas por meio de mudanças no desempenho do aprendiz, mas também mudanças na mediação de explícita para mais implícita.

Aljaafreh e Lantolf (1994, *apud* LANTOLF & THORNE, 2006)³⁰ identificaram um número de mecanismos de ajuda efetiva relacionado à intervenção dentro da zona de desenvolvimento proximal. A assistência deve ser graduada – não mais ajuda do que é necessário, pois muita assistência diminui a capacidade de agência do aluno. Ao mesmo tempo, um nível mínimo de auxílio deve ser dado para que o par menos experiente possa desempenhar uma ação de maneira bem sucedida. Relacionado a isso é que a ajuda deve ser contingente na necessidade real e similarmente removida quando a pessoa demonstra a capacidade de operar independentemente. Gradação e contingência são elementos essenciais da atividade em dupla produtiva no que se refere ao desenvolvimento. Esse processo é dialógico e envolve avaliação contínua da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz (LANTOLF & THORNE, 2006).

Os autores referidos anteriormente asseveram que embora os três aprendizes desse estudo demonstrassem proficiência semelhante em um teste de nível, de acordo com a formulação de Vigotski da zona de desenvolvimento proximal, não se pode arbitrariamente assumir que dois aprendizes que obtiveram os mesmos pontos em um teste estão

²⁹ ALJAAFREH, A., LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78, p. 465-483, 1994.

³⁰ Vide nota anterior.

necessariamente no mesmo estágio, já que o que foi avaliado é seu nível de desenvolvimento real. Assim, é necessário avaliar o nível potencial de desenvolvimento do aprendiz também. Os autores mostram que o mesmo erro cometido por diferentes aprendizes representa diferentes problemas. A necessidade de assistência qualitativamente diferente para solucionar esse problema indica que os aprendizes requerem mediação qualitativamente diferente.

O desafio principal da pesquisa baseada em intervenções educacionais no que tange à zona de desenvolvimento proximal é como operacionalizar a quantidade e qualidade da assistência. A assistência pode oferecer a ajuda essencial necessária para o aprendiz desempenhar uma tarefa que ele é incapaz de operar sozinho, mas isso tem duas implicações: (1) tutores podem inadequadamente oferecer assistência demais ou de menos, e (2) diferenças qualitativas e quantitativas na assistência e suas correlações precisas para o desempenho do aprendiz não podem ser consistentemente documentadas, segundo Lantolf & Thorne (2006).

Em um outro trabalho, mencionado por Lantolf (2011), Swain, Kinnear & Steinman (2010) e Lantolf & Thorne (2006), Dunn & Lantolf (1998) investigaram a relação entre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a hipótese do insumo compreensível ($i+1$) de Krashen. De acordo com Krashen (1985), “a melhora na língua ocorre quando o insumo linguístico é oferecido um pouco acima em dificuldade ($+1$) do que o estágio de interlíngua atual do indivíduo (i)”³¹ (SWAIN, KINNEAR & STEINMAN, 2010, p. 21). Muitos pesquisadores equivocadamente concebem a zona de desenvolvimento proximal e a hipótese do insumo como conceitos semelhantes. Segundo Dunn & Lantolf (1998, *apud* LANTOLF, 2011)³², o conceito de Krashen é fundamentado na perspectiva piagetiana que assume que todos os aprendizes tem o mesmo aparato interno para o desenvolvimento da interlíngua, desde que recebam insumo compreensível suficiente. Já a zona de desenvolvimento proximal difere de aprendiz para aprendiz a depender da qualidade da mediação negociada com outros.

De acordo com Swain, Kinnear & Steinman (2010), durante a zona de desenvolvimento proximal, o relacionamento entre os participantes assim como o contexto são importantes, o que não ocorre com a hipótese do insumo, e na zona de desenvolvimento proximal, tanto o par mais experiente quanto o menos experiente interagem e negociam, mas

³¹ Language improvement occurs when language input is pitched just a little higher in difficulty ($+1$) than the current interlanguage stage of the individual (i).

³² DUNN, W., LANTOLF, J. P. Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's $i+1$: incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48, p. 411-442, 1998.

durante $i + 1$, o mais experiente transmite conhecimento, considerando apenas o estágio de interlíngua do aprendiz, ou seja, não há necessidade de interação.

Para Lantolf & Thorne (2006), a hipótese do insumo de Krashen e a zona de desenvolvimento proximal de Vigotski não são relacionadas: na teoria de Krashen, o aprendiz é autônomo e ouvinte passivo, enquanto na zona de desenvolvimento proximal, há atividade colaborativa, em que o conhecimento é coconstruído pelos pares.

1.5 A teoria sociocultural na aquisição de segunda língua

Nos últimos anos, várias discussões têm sido realizadas em relação a uma abordagem na área de aquisição de segunda língua que apresente fundamentos da teoria sociocultural e da teoria da atividade. Para tais teorias, os processos mentais são tão sociais quanto individuais e tão externos quanto internos, uma visão muito diferente daquela tradicionalmente assumida por pesquisadores que trabalham com o modelo teórico insumo-interação-produção, o mais utilizado na área de aquisição de segunda língua, como já foi mencionado neste trabalho, segundo Block (2003).

De acordo com Block (2003), a maioria dos pesquisadores da área de aquisição de segunda língua considera esse processo como um processo cognitivo. O modelo teórico insumo-interação-produção está fundamentado em princípios de processamento de informação da ciência cognitiva, em que o ser humano é visto como processador ativo de informação. A aquisição resulta, portanto, do processamento intramental complexo. Essa concepção vem sendo criticada, uma vez que a mente humana não está sendo vista como sócio-historicamente situada.

Firth & Wagner (1997, *apud* BLOCK, 2003)³³ propõem uma rejeição ao modelo teórico da área de aquisição de segunda língua, no qual um modelo muito técnico de interação predomina, em favor de um esquema mais sociolinguisticamente amplo. Assim como Firth & Wagner, Block (2003) também defende uma área de aquisição de segunda língua mais ampla, socialmente informada e mais sociolinguisticamente orientada, que não exclua a visão

³³ FIRTH, A., WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81 (3), p. 286-300, 1997.

predominante da psicolinguística, mas considere a complexidade do contexto, a natureza multifacetada da linguagem e uma concepção mais ampla de aquisição.

Block (2003) critica o modelo insumo-interação-produção por várias razões, dentre elas, por conceber aquisição como processamento de informação. O autor defende a aquisição entendida como atividade. De acordo com Lantolf (2000a, 2000b, *apud* BLOCK, 2003)³⁴, atividade não é para ser vista como simplesmente realizar coisas; ao contrário, ela deve ser vista como algo muito mais complexo que abrange três níveis: atividade, ação e operação. De modo sintético, a atividade diz respeito a objetivo e necessidades, enquanto ação refere-se à atividade propriamente dita e a operação é entendida como a maneira na qual a ação é realizada.

Lantolf e Pavlenko (2001, *apud* BLOCK, 2003)³⁵ argumentam que a perspectiva sociocultural/ da atividade permite conceber os aprendizes como mais do que processadores que convertem insumo linguístico em produções bem elaboradas; é possível vê-los como indivíduos com agência humana que se engajam ativamente na construção de sua própria aprendizagem. Os referidos autores desenvolveram o modelo de *atividade de segunda língua*, em oposição à aquisição de segunda língua, que concebe: aprendizes como agentes ativos histórica e socialmente situados, não apenas máquinas de processamento de informação; aprendizagem como mais do que a aquisição de formas linguísticas, refere-se aos aprendizes ativamente desenvolvendo e se engajando de maneira a mediar-se e também mediar seus relacionamentos com outros em comunidades de prática (BLOCK, 2003).

De acordo com Lantolf & Thorne (2006), a psicologia histórico-cultural vigotskiana oferece um modelo por meio do qual a cognição pode ser sistematicamente investigada sem isolá-la do contexto social. Lantolf (2004, *apud* LANTOLF & THORNE, 2006)³⁶ assevera que apesar do rótulo “teoria sociocultural”, ela não é uma teoria dos aspectos social ou cultural da existência humana. É, ao contrário, uma teoria da mente que reconhece o papel

³⁴ LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000a.
LANTOLF, J. Second language learning as mediated process. *Language Teaching*, 33 (2), p. 79-96, 2000b.

³⁵ LANTOLF, J., PAVLENKO, A. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: BREEN, M. (Ed.). *Learner contributions to language learning*. London: Longman, p. 172-82, 2001.

³⁶ LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: VAN ESCH, K., JOHN, O. S. (Eds.). *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.

central que as relações sociais e artefatos construídos culturalmente desempenham em organizar formas de pensamento especificamente humanas, conforme já foi discutido anteriormente. Embora não desenvolvida especificamente para explicar a aquisição de segunda língua, a teoria sociocultural enquanto uma teoria da atividade mental humana tem muito a oferecer no que se refere a como os indivíduos adquirem e usam línguas além da materna (LANTOLF, 2011).

A ideia central que embasa a maioria das pesquisas que considera a abordagem da teoria sociocultural na aquisição de segunda língua e que a distingue das outras abordagens de aquisição de segunda língua “é o seu foco em se e como os aprendizes desenvolvem a habilidade para usar a nova língua para *mediar* (ou seja, regular ou controlar) sua atividade mental e comunicativa³⁷.” (LANTOLF, 2011, p. 24, grifo do autor). Em outras palavras, essas pesquisas se diferenciam das outras abordagens de aquisição de segunda língua pelo fato de que elas colocam a mediação no centro do desenvolvimento e do uso da língua.

Segundo Gibbons (2003), o conceito de mediação é central para a teoria sociocultural de Vigotski porque ele oferece um meio de estudar os processos sociais envolvidos na aprendizagem e uso da língua situado. Considerando a noção de que a aprendizagem origina-se na mediação social oferecida pelas interações, as pesquisas em aquisição de segunda língua questionam os conceitos de insumo e produção. *A teoria sociocultural concebe os aprendizes de línguas não como processadores de insumo, mas como falantes e ouvintes envolvidos em processos de desenvolvimento que são realizados na interação.* Pesquisas recentes têm mostrado que a aprendizagem e a aquisição de língua são realizadas por meio do processo interacional colaborativo no qual aprendizes começam a se apropriar da língua da interação para seus próprios propósitos. Nesse sentido, a mediação é central para o estudo de interações colaborativas (GIBBONS, 2003, grifo nosso).

³⁷ is its focus on if and how learners develop the ability to use the new language to *mediate* (i.e., regulate or control) their mental and communicative activity.

1.5.1 Diálogo colaborativo

Swain (1995, 1997, 2000, *apud* BLOCK, 2003)³⁸ tem incorporado a teoria sociocultural/ da atividade no modelo teórico referido e é pioneira dentre os pesquisadores que trabalham com tal modelo, ao considerar a teoria sociocultural/ da atividade em seus estudos. Em suas pesquisas, a autora acrescentou o diálogo colaborativo, que é definido como o diálogo no qual os falantes estão engajados na resolução de problemas e na construção de conhecimento (SWAIN, 2000) e ela o concebe como um passo à frente da produção. Em trabalhos anteriores, Swain (1985, 1993) argumentava que, em relação à produção compreensível, a produção da língua pelos aprendizes pode ser benéfica porque pode funcionar como insumo para outros aprendizes e como meio de estar conscientes, testar hipóteses e refletir sobre a língua, conforme já foi discutido. No entanto, mais recentemente, Swain (1995, 1997, 2000) investiga como a produção contribui para a resolução de problemas e a construção de conhecimento por dois ou mais aprendizes. Em um outro estudo, Swain & Lapkin (2002) concebem a *produção como mediadora não somente da aprendizagem de segunda língua em geral, mas também do processo de compreensão* (BLOCK, 2003, grifo nosso).

O conceito de diálogo pode ser importante ao considerar a aprendizagem de segunda língua e é diferente de uma consideração do insumo e/ou produção compreensível, conforme argumenta Swain (2000). Segundo a autora, Vigotski (1978, 1987) propõe uma teoria sociocultural da mente, cuja premissa mais importante é que funções cognitivas, tais como memória voluntária, pensamento racional ou atenção, são atividades mentais mediadas. Por meio do processo de internalização, as atividades externas são transformadas em mentais, sendo que tal processo é mediado por ferramentas semióticas, dentre as quais a língua é a mais expressiva. Enquanto ferramenta semiótica particularmente poderosa, a língua medeia nossas atividades físicas e mentais e, enquanto ferramenta cognitiva, ela regula os outros e

³⁸ SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, p. 125-44, 1995.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contributions to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, p. 115-32, 1997.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

nós mesmos, além de ser considerada simultaneamente uma atividade cognitiva e um produto sociocultural.

De acordo com Swain (2000), diálogo colaborativo é um diálogo de construção de conhecimento, é o diálogo que constrói conhecimento linguístico. Em outras palavras, para a autora, no diálogo colaborativo o uso da língua e sua aprendizagem acontecem simultaneamente, é o uso da língua mediando a aprendizagem da língua. O diálogo colaborativo medeia a resolução de problemas e a construção do conhecimento. Nesse sentido, de uma perspectiva sociocultural, ele se constitui como atividade cognitiva e social: uma resolução de problema linguístico por meio da interação social. Swain (2000) afirma que o que acontece no diálogo colaborativo – a fala e a resposta ao que é dito – é aprendizagem de língua, ou seja, construção do conhecimento, mediada pela língua, enquanto ferramenta semiótica.

Swain (2000) argumenta que o papel do diálogo em mediar a aprendizagem de áreas como matemática, ciências e história é geralmente aceito. Quando se refere à aprendizagem de línguas, o papel de mediação do diálogo parece ser menos compreendido talvez porque a ideia de que a língua medeia a aprendizagem da língua seja mais difícil de ser conceitualizada, na visão da autora.

Considerando esse papel mediador do diálogo nas aulas de línguas, é necessário engajar os alunos em trabalho colaborativo. Isso sugere que propor tarefas que incentivam os alunos a refletir sobre formas linguísticas, bem como a produzir sentidos pode ser muito relevante para desenvolver estratégias de aprendizagem, além de construir conhecimentos sobre aspectos gramaticais da língua estrangeira (SWAIN, 2000).

A autora ressalta que o diálogo colaborativo é resolução de problemas e, portanto, diálogo de construção de conhecimento. Quando um esforço colaborativo está sendo feito pelos participantes em uma atividade, sua fala (ou escrita) medeia esse esforço. Quando cada participante fala, sua fala se torna “o que foi dito” oferecendo um objeto de reflexão. O ato de falar é uma atividade cognitiva e o que é dito é um produto dessa atividade. Por meio da fala e da reflexão sobre o que é dito, novo conhecimento é construído.

De uma perspectiva da teoria sociocultural da mente, a atividade mental interna tem sua origem na atividade dialógica externa. Portanto, segundo Swain (2000), a aprendizagem da língua ocorre no diálogo colaborativo e a fala externa facilita a apropriação tanto de

processos estratégicos quanto de conhecimento linguístico. Tal concepção não é considerada quando a aprendizagem de línguas é investigada tendo-se em vista as hipóteses do insumo e da produção compreensíveis.

1.6 A oralidade

Conforme aponta Luoma (2004), a maior diferença entre a fala e a escrita é que na escrita há sentenças e a fala consiste em unidades de ideias, que são frases curtas e orações coordenadas, que às vezes não apresentam conjunções e pode haver uma breve pausa entre elas. A gramática observada na fala é mais simples do que na escrita, que apresenta orações subordinadas longas. Isso acontece porque os falantes objetivam comunicar ideias que os ouvintes precisam compreender no momento em que estão sendo produzidas e isso requer um estilo mais simples e rápido.

De modo semelhante, Bygate (1987) já defendia que a fala não é escrita falada. Nesse sentido, falar como um livro, além de ser desagradável para o interlocutor, é difícil para o falante, já que a linguagem escrita é muito mais complexa e elaborada do que a oral.

No entanto, Luoma (2004) argumenta que há situações que exigem uma gramática complexa e um alto grau de influência da linguagem escrita na fala, como, por exemplo, palestras, conferências e discussões em que os falantes representam sua instituição ou profissão. Nesse caso, a fala é planejada, ou seja, o falante preparou a apresentação previamente. Porém, a fala não planejada ocorre no momento da interação. Os conceitos de fala planejada e não planejada estão relacionados ao fator que afeta a gramática da fala, que é o nível de formalidade da situação. Aquelas que envolvem a fala planejada tendem a ser relativamente formais, enquanto a não planejada pode variar de formal a informal. As situações formais requerem uma fala mais parecida com a escrita e com gramática mais complexa, enquanto as informais exigem uma linguagem coloquial com frases curtas e turnos breves entre os falantes.

Em relação às características da fala, é possível afirmar que o fator tempo afeta fortemente sua natureza. Conforme defende Bygate (1987), as palavras são selecionadas e pronunciadas simultaneamente pelo falante e, imediatamente, compreendidas pelo

interlocutor, o que requer uma habilidade do falante em planejar e organizar a mensagem em um período muito curto de tempo. As sentenças não podem ser tão longas ou tão complexas quanto as da escrita, uma vez que o escritor tem mais tempo para planejar. Na fala, é possível que inadequações gramaticais sejam cometidas e repetições estejam presentes com frequência.

Na interação verbal, palavras genéricas são muito comuns. Embora não sejam precisas, elas são compreensíveis na situação de fala porque elas se referem às pessoas, coisas ou atividades que podem ser vistas ou porque são familiares para os falantes. Elas tornam a comunicação rápida e fácil e poucas pessoas achariam isso estranho em sua língua materna. As palavras genéricas também aparecem naturalmente na fala de aprendizes de segunda língua, mas em contexto de língua estrangeira, em que os aprendizes têm poucas oportunidades para utilizar a língua-alvo fora da sala de aula, essa característica da língua falada pode ser mais difícil de notar e de aprender (LUOMA, 2004).

Outra característica comum da conversação interativa e relativamente informal é o uso de palavras vagas, como “coisa”, quando o falante não consegue pensar na palavra que ele precisa usar. Essas palavras permitem que o falante não interrompa sua fala tentando buscar a palavra exata e o ouvinte, por sua vez, é capaz de compreender o que o falante quer expressar. Elas são naturais em diálogos informais, conforme aponta Luoma (2004).

Além disso, a autora argumenta que os falantes também precisam saber palavras, frases e estratégias para criar tempo para falar. Tais recursos são chamados preenchedores de pausa ou marcadores de hesitação. Para Bygate (1987), os falantes podem facilitar a produção da linguagem oral ao simplificar a estrutura e ao utilizar elipse, expressões formulaicas, preenchedores de pausa e marcas de hesitação.

Bygate (1987) afirma que a simplificação pode ocorrer por meio do uso de orações coordenadas. Já a elipse consiste na omissão de partes da sentença que não são necessárias para o entendimento da mensagem. O uso de expressões formulaicas, bem como de preenchedores de pausa e marcadores de hesitação, além de ser uma excelente estratégia para ganhar tempo para planejar a mensagem durante a interação, pode contribuir para a fluência. Como o tempo de planejamento é limitado, os falantes também geralmente precisam alterar o que foi dito. Na fala, portanto, as alterações e correções são permitidas e necessárias.

As características da linguagem oral apresentadas nesta seção são importantes e precisam ser consideradas no ensino de línguas estrangeiras, principalmente no que tange ao

ensino da oralidade, segundo Bygate (1987). Tanto os professores quanto os aprendizes devem estar conscientes da natureza da fala, pois essas características contribuem para que os aprendizes sejam capazes de facilitar sua produção oral. Ao considerá-las, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver estratégias para compensar os problemas de compreensão que podem surgir em uma interação verbal, por exemplo.

Além disso, considerar a linguagem oral como menos elaborada e complexa que a escrita pode motivar a produção dos alunos, uma vez que não se tem a expectativa de que eles produzirão sentenças completas e bem articuladas. Certamente, em situações mais formais, é esperado que o falante utilize uma linguagem mais elaborada, conforme foi discutido anteriormente. Quando o contexto é informal, é pertinente ter a consciência de que a linguagem oral não exige construções complexas. Assim, a utilização de coordenação, palavras genéricas, repetições, reformulações deve ser incentivada e valorizada pelo professor de língua estrangeira. Do mesmo modo, fazer uso de expressões formulaicas, preenchedores de pausa ou marcadores de hesitação pode também ajudar os aprendizes a se tornarem mais fluentes.

Professores e avaliadores geralmente concebem a oralidade como um termo técnico para se referir a uma das várias habilidades que os alunos de línguas devem desenvolver. Esse tipo de oralidade tende a ser visto como algo que os indivíduos fazem. É útil para propósitos educativos entender a oralidade dessa maneira também, visto que uma parte importante do uso da língua é pessoal; entretanto, é igualmente importante lembrar que *a oralidade é parte da atividade social compartilhada da conversação* (LUOMA, 2004, grifo nosso).

A autora argumenta que em uma interação típica, duas ou mais pessoas conversam sobre assuntos que elas acham interessantes e relevantes naquela situação. O objetivo pode ser passar o tempo, entreter-se, trocar opiniões, etc. O fato é que elas fazem isso juntas na interação. Cada participante é tanto o falante quanto o ouvinte: eles constroem juntos o evento de fala. Em outras palavras, a presença dos interlocutores é fundamental no processo de interação, que é caracterizado pela oralidade.

1.6.1 A oralidade na sala de aula de língua inglesa no curso de Letras

Consolo (2000) argumenta que a sala de aula de língua estrangeira deve ser um espaço onde o aprendiz tem oportunidades de ouvir e interagir na língua-alvo, tanto com o professor quanto com os colegas. Quando se trata da sala de aula de alunos do curso de Letras, ou seja, de futuros professores, a prática da oralidade é, indiscutivelmente, fundamental.

No entanto, essa parece não ser uma realidade em muitos cursos de Letras no Brasil. Segundo Consolo & Teixeira da Silva (2010), vários pesquisadores brasileiros na área de formação de professores argumentam que muitos concluintes não apresentam as habilidades necessárias para ensinar línguas estrangeiras, principalmente no que diz respeito à proficiência oral desses professores, conforme já foi afirmado neste estudo.

Teixeira da Silva (2000, *apud* CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2010)³⁹ aponta que, em seu trabalho de doutorado, no curso de Letras investigado havia várias disciplinas que focavam na habilidade da escrita, deixando de lado o desenvolvimento da compreensão e produção oral, o que pode ser a causa do despreparo do professor recém-graduado em relação à baixa proficiência oral na língua de sua licenciatura. Nesse sentido, é extremamente necessário criar meios para que a sala de aula de línguas do curso de Letras se torne um ambiente apropriado para o desenvolvimento da oralidade.

Os referidos autores afirmam que suas experiências como professores e pesquisadores mostram que as habilidades orais podem ser ensinadas e aprendidas na universidade. Atividades de sala de aula como simulações e outras tarefas interativas, por exemplo, promovem a produção oral e contribuem para o desenvolvimento da oralidade. Além disso, um ambiente descontraído onde os alunos se sintam motivados a utilizar a língua-alvo com o professor e colegas também cria condições para tal desenvolvimento.

Conforme asseveram Consolo, Martins & Anchieta (2009), o fracasso ou sucesso na aquisição de uma língua estrangeira depende de vários fatores: relação que os professores estabelecem com os aprendizes, com o material didático e com a língua-alvo. Nesse sentido, a boa formação do professor de línguas é fundamental, visto que as competências esperadas para o professor precisam começar a se desenvolver durante o curso de Letras. Segundo

³⁹ TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

Consolo, Martins & Anchieta (2009, p. 33), “o desenvolvimento insuficiente da habilidade oral dos alunos pode ser explicado pela falta de competência oral dos seus próprios professores, problema talvez decorrente de uma formação pré-serviço inadequada”.

Várias atividades podem ser realizadas nas aulas de língua estrangeira nos cursos de Letras a fim de incentivar o desenvolvimento da oralidade dos futuros professores. Consolo, Martins & Anchieta (2009) sugerem que temas atuais e de caráter polêmico podem ser propostos para a discussão em sala de aula. Eles afirmam que:

Um ponto positivo em se discutir temas dessa natureza é que, normalmente, os alunos discutem aspectos da vida real, contam experiências pessoais, opinam, contrapõem e defendem pontos de vista. Dessa forma, além de serem aulas de LI, os alunos participam de aulas em que podem desenvolver o pensamento crítico e se posicionar diante dos diversos fatos que acontecem no mundo cotidiano. (CONSOLO, MARTINS & ANCHIETA, 2009, p. 37)

Arelado ao desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua inglesa é pertinente apontar que, no mundo globalizado de hoje, é importante que o professor de línguas esteja preparado para trabalhar com o inglês como língua franca (*English as a Lingua Franca*). Conforme afirma Schmitz (2012), os defensores do inglês como língua franca argumentam que o ensino da língua não deve estar associado a padrões referentes, principalmente, ao inglês britânico ou americano. De acordo com Jenkins (2007, *apud* Schmitz, 2012)⁴⁰, o inglês como língua franca é uma língua de contato, ou seja, é destinada à comunicação e não depende das normas do inglês britânico ou americano, mas é moldada pelos vários falantes multilíngues no mundo, cuja língua materna não é a inglesa. Além disso, não está relacionada a nenhuma cultura específica. Em outras palavras, é uma língua que pertence a todos aqueles que a utilizam em suas interações cotidianas.

O inglês como língua franca relativiza a valorização do falante nativo. Segundo Schmitz (2012), não deve haver a necessidade de europeus, africanos, orientais ou latino-americanos apresentarem um sotaque britânico ou americano quando se comunicam utilizando a língua inglesa. É claro que muitos falantes têm esse desejo e isso deve ser respeitado. Porém, nem todos os falantes de inglês objetivam seguir uma variedade padrão britânica ou americana. Assim, o mais importante é que os falantes sejam bem sucedidos na

⁴⁰ JENKINS, J. *English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

negociação de sentidos mesmo sem apresentar o sotaque padrão do falante nativo ou sem obedecer todas as regras gramaticais das variedades de prestígio da língua inglesa.

No contexto do ensino de línguas, o falante nativo é geralmente visto como modelo (KUO, 2006, *apud* SCHMITZ, 2012)⁴¹. Considerando o inglês como língua franca, o aprendiz não perde sua identidade e não é obrigado a parecer com as pessoas nascidas em Londres ou Chicago. Barcelos (2005, *apud* SCHMITZ, 2012)⁴² também argumenta que muitos aprendizes brasileiros estão mais confortáveis com seu sotaque, visto que este está intimamente relacionado à identidade do falante.

Nesse sentido, o *status* do inglês como língua franca no mundo globalizado chama a atenção para a importância do papel do professor formador no curso de Letras, principalmente no que tange ao desenvolvimento da oralidade nas aulas. Cabe a ele entender que a língua inglesa é considerada heterogênea (CANAGARAJAH, 2006, *apud* SCHMITZ, 2012)⁴³ e incentivar ou até mesmo exigir que os alunos apresentem um sotaque parecido ao do falante nativo não faz mais sentido.

Além disso, é fundamental que o professor formador tenha consciência da sua concepção de língua(gem), ensino e aprendizagem, pois ela norteia sua prática, influenciando as atividades propostas em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006), bem como sua postura em relação à conquista do sotaque do falante nativo. Se o professor formador entende a língua(gem) como discurso, considerando que o sentido não está na gramática da língua ou no vocabulário, tampouco na mente do indivíduo, mas nas atividades cotidianas nas quais se engajam em contextos socioculturais específicos (JOHNSON, 2009), certamente a oralidade terá espaço garantido em suas aulas, o que possibilita o desenvolvimento da proficiência oral dos futuros professores de maneira mais satisfatória, além de poder contribuir para a competência de falantes do inglês como língua franca.

⁴¹ KUO, I-C. Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 60, nº 3, p. 219-221, (July), 2006.

⁴² BARCELOS, A. M. What is wrong with a Brazilian accent? *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 2, nº1, p. 7-21, 2005.

⁴³ CANAGARAJAH, A. S. Negotiating the local in English as a lingua franca. In: ELDER, C., DAVIES, A. (Ed.). *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 26, p. 197-218, 2006.

1.7 A formação do professor de línguas

De acordo com Burns & Richards (2009), ter habilidades para utilizar a língua inglesa é essencial para participar ativamente da economia global e ter acesso à informação e ao conhecimento que oferecem a base para o desenvolvimento tanto econômico quanto social no mundo globalizado do século XXI. Nesse sentido, há uma crescente demanda por professores de inglês que sejam competentes e, por conseguinte, um reforço à necessidade de oferecer a eles oportunidades para seu bom preparo e desenvolvimento profissional cada vez mais satisfatório.

Portanto, a globalização e a língua inglesa, considerada a língua da comunicação e comércio internacionais, exercem um impacto significativo na área de formação de professores de línguas e também no ensino de línguas, uma vez que favoreceram a realização de políticas educacionais visando a estabelecer normas e padrões para o ensino de línguas. A elaboração do *Quadro Comum Europeu* é um exemplo da necessidade de se controlar melhor os padrões no ensino da língua inglesa mundialmente (BURNS & RICHARDS, 2009).

1.7.1 Breve percurso histórico

Vieira-Abrahão (2010), em seu artigo *A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro*, traça uma trajetória histórica ao longo da área de formação de professores que coincide com sua própria vida de professora, pesquisadora e formadora.

Segundo a autora, na década de 1970, surgiu o treinamento de professores, que visava à preparação do professor para desempenhar determinadas atividades. “Envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 2). Desse modo, era necessário que o professor apenas tivesse o conhecimento da língua, uma vez que o treinamento dava conta de oferecer as demais habilidades. Esse procedimento estava embasado no behaviorismo, que concebe a aprendizagem como a aquisição de um novo hábito e o ensino como a formação de um novo hábito.

Na década de 1980, vários programas de pós-graduação em universidades paulistas foram responsáveis por introduzir novas perspectivas de ensino e formação docente. Os pesquisadores formados nesses programas começaram a trabalhar com a abordagem comunicativa, que,:

Embasada em uma concepção cognitivista de aprendizagem, em sua primeira fase, e posteriormente em uma concepção sócio-interacional, [...] surgiu como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos rígidos a serem seguidos. Treinar o professor em procedimentos pré-definidos como se fazia dentro do método audiolingual não mais fazia sentido. Era necessário embasar teoricamente esse professor para que ele pudesse, a partir dos interesses e necessidades dos alunos, escolher os procedimentos que ele julgasse adequados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 3).

No início da década de 1990, a disciplina “Linguística Aplicada” conquistou espaço em cursos de Letras e a formação teórica do professor passou a ser valorizada. Nessa época, houve uma supervalorização das teorias em detrimento da prática: conhecer e implementar as teorias na sala de aula era visto como garantia da aprendizagem.

Na década de 1990, a reflexão da prática docente chegou ao Brasil. “Ações como gravações de aulas, confecção de diários e sessões de visionamento passaram a ser implementadas em programas de formação docente, muito embora a escassez de horas destinadas à disciplina Prática de Ensino dificultasse o empenho do formador” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 4).

Finalmente, nos anos 2000, o conceito de método como procedimentos a serem implementados em sala de aula começou a ser questionado por linguistas aplicados. Era, então, o início da condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006). Para o referido autor, a pedagogia do pós-método está fundamentada em três parâmetros pedagógicos, a saber: particularidade, praticidade e possibilidade. Segundo Vieira-Abrahão (2010, p. 5), tal proposta defende:

[...] a adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo processo reflexivo. O professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção.

Desse modo, o treinamento perde forças e a formação do professor, entendida como formação global para as demandas do mundo em constante mudança, conquista seu espaço, para a autora.

Vieira-Abrahão (2010) argumenta que, de acordo com Richards & Farrel (2005, *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2006)⁴⁴, a visão de desenvolvimento do professor considera a aprendizagem docente como processo cognitivo, construção pessoal e prática reflexiva. Enquanto processo cognitivo, a aprendizagem docente concebe a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e leva em consideração as crenças e o pensamento do professor.

Já a aprendizagem docente vista como construção pessoal pressupõe que o conhecimento seja construído e não transmitido ao aprendiz, o que valoriza a construção do conhecimento pelo professor, conforme afirma Vieira-Abrahão (2010). Assim, segundo a autora, o professor é um produtor de teorias a partir de sua própria prática e não mais mero implementador de teorias produzidas na universidade.

A aprendizagem docente como prática reflexiva, por sua vez, assume que “o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 6). É por meio do processo reflexivo que o professor compreende sua prática e, assim, visa ao desenvolvimento profissional contínuo, de acordo com a autora.

Tendo em vista a atual estrutura curricular dos cursos de Letras, em que há oitocentas horas destinadas às atividades práticas, sendo quatrocentas de prática como componente curricular, realizadas ao longo da graduação, e as outras quatrocentas de estágio curricular supervisionado, cumpridas a partir da segunda metade do curso, o professor formador tem mais condições de desenvolver um trabalho de formação mais satisfatório do que anteriormente, em que o aluno-professor se preparava para a atividade docente apenas no último ano. Entretanto, muitas questões ainda precisam ser discutidas, considerando a nova grade curricular, tais como: o perfil do formador na escola campo de estágio; a figura do coordenador de estágios; o projeto de estágio; o estágio para os alunos do curso de licenciatura noturno (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

⁴⁴ VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília: UnB, p. 7-24, 2006.

Da mesma maneira, na concepção de Johnson (2009), historicamente, a área de formação de professores foi baseada na concepção de que o conhecimento sobre ensino e aprendizagem poderia ser transmitido para os professores geralmente por meio de leituras teóricas, palestras nas universidades, dentre outras maneiras. Era adotada, então, uma perspectiva positivista que define a aprendizagem como um processo psicológico interno desvinculado de contextos socioculturais e o conhecimento é considerado objetivo e representa generalizações.

O conhecimento base na área de formação de professores, embasado na perspectiva positivista, está organizado em cursos teóricos desvinculados da prática e provém, em sua maioria, de teorias e pesquisa em linguística e aquisição de segunda língua, conforme aponta Johnson (2009). Para a autora, considerando essa perspectiva, o ensino é concebido como a atividade em transformar tais teorias em práticas efetivas em sala de aula: uma vez que o professor tenha contato com conhecimento teórico e métodos, ele é capaz de atuar em sala de aula de maneira satisfatória, conforme mencionado por Vieira-Abrahão (2010) anteriormente.

Nesse sentido, o conhecimento base dos cursos de formação de professores não tem considerado a própria atividade de ensinar, ou seja, como ela é realizada, quem são os participantes nesse processo e o contexto em que esse ensino ocorre. É fundamental, portanto, que o conhecimento base contemple três aspectos: conteúdo, pedagogias e o professor enquanto aprendiz de ensinar. No entanto, para Johnson (2009), o conhecimento base não é uma entidade estática ou neutra: ele é embasado em certos valores, concepções e interpretações que são compartilhados por membros de uma determinada comunidade profissional.

A partir da década de 1980, a perspectiva positivista utilizada nas pesquisas na área de formação de professores recebeu diversas críticas, pois não considerava as complexidades da sala de aula, as diferenças entre aprendizes, as particularidades de cada contexto de ensino, dentre outras variáveis, para Johnson (2009). Nesse sentido, uma nova perspectiva de pesquisa, denominada interpretativista, é apresentada e concebe o conhecimento como socialmente construído nas práticas sociais nas quais as pessoas se engajam e também considera a influência do contexto no trabalho do professor.

1.7.2 Uma perspectiva sociocultural na formação do professor de línguas

Johnson (2009) afirma que aprender a ensinar, adotando uma perspectiva sociocultural, é um conceito baseado na concepção de que ter conhecimento, refletir e compreender emergem da participação nas práticas sociais de ensino e aprendizagem em contextos de ensino determinados. Em outras palavras, a aprendizagem do professor é entendida como um processo desenvolvido de modo complexo e a longo-prazo, que é o resultado da participação nas práticas sociais e contextos associados à aprendizagem e ao ensino.

A perspectiva sociocultural na aprendizagem humana informa vários aspectos inter-relacionados da formação de professores de segunda língua. Primeiramente, ela explica os processos cognitivos que operam na aprendizagem do professor. Ela oferece uma teoria da mente que reconhece a relação entre o cognitivo e o social. Há a possibilidade de traçar como os professores aprendem, como diferentes conceitos e funções na consciência se desenvolvem e como esta atividade interna transforma os entendimentos do professor sobre ele mesmo, sobre os alunos e sobre as atividades de ensino (JOHNSON, 2009).

Em segundo lugar, Johnson (2009) argumenta que a perspectiva sociocultural na formação de professores de segunda língua também reconhece que a educação dos professores não é apenas um processo de aculturação dentro das práticas sociais já existentes associadas com o ensino e aprendizagem, mas também um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas para serem adequadas às necessidades locais. Portanto, a agência humana é fundamental porque os professores são vistos como indivíduos que apropriam e reconstroem os recursos que tem sido desenvolvidos e disponibilizados a eles enquanto simultaneamente readequam tais recursos para atender novos desafios.

Em terceiro lugar, a perspectiva sociocultural informa tanto o conteúdo quanto os processos da formação de professores de línguas. Os professores iniciam os programas de formação com várias concepções sobre língua, aprendizagem e ensino. A teoria sociocultural vigotskiana define essas noções como conceitos cotidianos, uma vez que eles são formados durante as atividades práticas concretas. Já os conceitos científicos representam generalizações sobre a experiência humana encontradas na ciência. Como consequência, tais conceitos são sistemáticos, coerentes e generalizáveis. Assim,

De uma perspectiva sociocultural, o desenvolvimento profissional de professores de segunda língua se torna um processo de construção dos conceitos cotidianos dos professores sobre língua, aprendizagem de língua e ensino de língua a fim de capacitá-los a compreender os conceitos científicos sobre língua, aquisição de segunda língua, aprendizagem, e ensino de segunda língua que são produzidos, aceitos e adaptados na profissão⁴⁵. (JOHNSON, 2009, p. 14)

Por fim, a perspectiva sociocultural na formação de professores requer que os formadores examinem as ferramentas de mediação existentes enquanto criam ferramentas alternativas por meio das quais os professores possam externalizar seu entendimento atual dos conceitos e, então, reconceitualizá-los e recontextualizá-los e desenvolver maneiras alternativas de se engajar nas atividades associadas a esses conceitos.

Para a referida autora, a maior parte da aprendizagem do professor ocorre na sala de aula onde atua por meio de um engajamento em um processo dinâmico de reconstrução e transformação de suas práticas a fim de atender necessidades individuais e locais. Assim, a perspectiva sociocultural na formação de professores envolve mudança e não simplesmente reprodução da prática docente dos professores de línguas.

Considerar a perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas implica, portanto, atribuir importância aos professores enquanto *aprendizes do ensino de línguas e destacar a natureza socialmente situada da aprendizagem docente, bem como os processos cognitivo e social nos quais os professores se engajam quando aprendem a ensinar* (JOHNSON, 2009, grifo nosso).

Segundo Johnson (2009), a perspectiva sociocultural não é uma metodologia ou uma abordagem de como fazer a formação do professor de segunda língua. Ao invés disso, é uma lente teórica, uma postura, ou uma maneira de conceitualizar a aprendizagem do professor que informa como os formadores de professores de segunda língua compreendem e apoiam o desenvolvimento profissional desses professores.

⁴⁵ From a sociocultural perspective, the professional development of L2 teachers becomes a process of building on teachers' everyday concepts about language, language learning, and language teaching to enable them to understand the scientific concepts about language, SLA, learning, and L2 teaching that are produced, accepted, and adapted in the profession.

1.7.3 Redefinindo a área de formação do professor de línguas

Segundo Kumaravadivelu (2012), a formação de professores não se refere apenas à *formação* e aos *professores*; é infinitamente maior do que os dois juntos. É necessário considerar conhecimento, habilidades, disposições, cognição e crenças dos professores, além de fatores como movimentos educacional, social, cultural, ideológico e político. Somados a eles, temos que considerar tendências globais econômicas e intercâmbio cultural global. Nesse sentido, o autor propõe um modelo pertinente, coerente e compreensível para a formação de professores de segunda língua que possibilita o entendimento da complexidade educacional que se tornou a característica da sociedade do conhecimento globalizado. Tal modelo está fundamentado em cinco perspectivas globalizantes e três princípios operacionais.

As perspectivas globalizantes referidas por Kumaravadivelu (2012) são: pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método. Essas perspectivas propostas pelo autor oferecem contribuições relevantes para elaborar programas de formação de professores para uma sociedade global. De uma maneira geral, a perspectiva pós-nacional requer atenção para a educação global e trocas econômicas sem ignorar as particularidades linguísticas e culturais locais. A perspectiva pós-moderna insiste que se considere múltiplas formas de sistemas de conhecimento assim como diversas práticas de formação de identidade. A perspectiva pós-colonial informa que as dimensões linguística, cultural e econômica de representações coloniais estão presentes no contexto educacional. A perspectiva pós-transmissão desafia olhar programas de formação de professores como transformativos por natureza. Por fim, a perspectiva pós-método atribui importância e poder aos professores que estão em sala de aula e os concebe como pensadores e professores estratégicos capazes de teorizar sua própria prática.

Os princípios operacionais, por sua vez, compreendem a particularidade, praticidade e possibilidade, já mencionados por Vieira-Abrahão (2010) anteriormente. De acordo com Kumaravadivelu (2012), o princípio da particularidade está baseado na ideia de que a pedagogia significativa deve ser construída em uma interpretação holística de situações particulares e que pode ser aperfeiçoada somente ao aprimorar tais situações particulares; em outras palavras, todo programa de formação de professores deve ser sensível aos contextos locais individuais, institucionais, sociais e culturais nos quais ocorrem a aprendizagem e o ensino, e se não o for, tais programas se tornam ineficientes e irrelevantes.

Já o princípio da praticidade diz respeito à relação entre teoria e prática e também à habilidade do professor em monitorar a eficácia do seu próprio ensino. Assim, o professor é levado a teorizar a partir de sua prática. Esse objetivo pode ser atingido quando o programa de formação de professores proporciona o desenvolvimento de habilidades, atitude e autonomia necessárias para que eles possam construir suas próprias teorias partindo de sua prática. O papel central da formação de professores é, portanto, oferecer a eles ferramentas para a observação e exploração pedagógica que concebe o ensino não meramente como um mecanismo para maximizar as oportunidades de aprendizagem na sala de aula, mas também como um meio de compreender e transformar as possibilidades do aprendiz e do professor dentro e fora da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2012).

O referido autor afirma que o princípio da possibilidade origina-se principalmente da pedagogia crítica de Paulo Freire. De acordo com ela, qualquer pedagogia pode ser utilizada por pessoas que têm interesses como um instrumento para criar e manter desigualdades sociais. O princípio da possibilidade também trata das experiências adquiridas na sala de aula de línguas como recursos para a formação de identidade individual. A experiência de aprendizagem de língua deve ser vista como um instrumento para desenvolver a consciência sociocultural. Um programa de formação de professores que considera tal princípio auxilia os professores a lidar com o desafio de superar discursos e práticas enraizados que eles tiveram que adotar e incentiva a consciência sociopolítica a fim de que eles formem e transformem sua identidade pessoal e social.

De acordo com Kumaravadivelu (2012), os princípios da particularidade, praticidade e possibilidade constituem os princípios operacionais necessários para construir um programa de formação de professores satisfatório. Tais princípios e as cinco perspectivas globalizantes discutidas anteriormente têm o potencial de proporcionar a elaboração de programas de formação que sejam coerentes, completos e transformativos. Além disso, requerem uma reconceitualização da formação de professores a fim de que traga prioridades novas e desafiadoras.

Nesse sentido, as perspectivas e os princípios referidos visam a estabelecer programas de formação de professores que priorizam: (1) a produção de conhecimento pessoal; (2) o desenvolvimento da agência; (3) a pesquisa de sala de aula; (4) a formação de professores transformativos; (5) o desenvolvimento de competências para lidar com o desconhecido e inesperado (KUMARAVADIVELU, 2012). Dessa forma, os professores podem assumir um

papel mais ativo em sua sala de aula, construindo conhecimentos ao teorizar sua prática e investigando problemas em suas aulas e, assim, deixam de ser técnicos passivos que apenas aplicam teorias, e também podem ter um grande poder de transformação ao entrar na sala de aula. Acreditamos que esse seja um dos grandes desafios da formação de professores na contemporaneidade.

Em suma, ao longo deste capítulo, procuramos apresentar o arcabouço teórico relevante para fundamentar a análise dos dados obtidos nesta pesquisa. Iniciamos trazendo diferentes concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem. Em seguida, abordamos a área de aquisição de segunda língua e algumas teorias de aquisição, apresentamos a teoria sociocultural e discutimos essa perspectiva na área de aquisição de segunda língua. Por fim, caracterizamos a oralidade e focalizamos seu papel nas aulas de línguas no curso de Letras, encerrando com a discussão a respeito da formação de professores de línguas.

No capítulo seguinte, descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do presente trabalho.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, objetivamos descrever a metodologia utilizada para desenvolver esta investigação. Nesse sentido, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, o perfil dos participantes, os procedimentos e instrumentos de geração de dados e, por fim, os procedimentos de análise desses dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Tendo em vista os objetivos deste estudo, que são investigar a construção da oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras, bem como as contribuições tanto da oralidade quanto da prática da professora participante para a formação desses alunos enquanto futuros professores de línguas, consideramos a abordagem de pesquisa qualitativa de base etnográfica para o desenvolvimento do presente trabalho.

Segundo André (2000), a etnografia é um método de pesquisa desenvolvido por antropólogos com o propósito de estudar a cultura e a sociedade. As principais características da etnografia são: ênfase no processo; preocupação com a visão pessoal dos participantes; trabalho de campo; descrição; indução, dentre outras. Além disso, a etnografia utiliza técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 2000).

Como a preocupação central dos estudiosos da área da educação é com o processo educativo, tem sido feita uma adaptação da etnografia à educação a fim de investigar tal processo. Desse modo, trabalhos que apresentam esse propósito são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, conforme aponta André (2000), uma vez que as pesquisas educacionais possuem traços da etnografia – como, por exemplo, preocupação com o processo, com as perspectivas dos participantes, com o trabalho de campo e descrição dos dados – e não necessitam ter todos os requisitos da etnografia. Por isso, tais pesquisas denominam-se estudos de base, cunho ou tipo etnográfico, que é o caso da presente investigação.

Bogdan & Biklen (2003) asseveram que a pesquisa de natureza qualitativa apresenta cinco características: ela é naturalística, descritiva, indutiva, preocupada com o processo e com as perspectivas dos participantes. A pesquisa qualitativa é naturalística porque os dados são coletados pelo pesquisador em ambientes reais onde está situado o fenômeno a ser

investigado. Nesse sentido, essa abordagem atribui importância ao contexto, visto que as ações são mais bem compreendidas quando observadas no ambiente em que elas ocorrem.

Outra característica da pesquisa qualitativa refere-se ao seu caráter descritivo, uma vez que os dados coletados abrangem, principalmente, palavras ou imagens e não apenas números: eles compreendem transcrições de entrevistas e de gravações, bem como anotações de campo, por exemplo, e essas narrativas não podem ser reduzidas a símbolos numéricos. Além disso, segundo Bogdan & Biklen (2003), todos os detalhes são considerados porque eles podem ser fundamentais para a compreensão do que está sendo estudado.

A terceira característica é a preocupação com o processo. Para os referidos autores, os pesquisadores que realizam investigações qualitativas estão preocupados com o processo e não com os resultados ou produtos. Em outras palavras, o que lhes interessa é o percurso dos procedimentos, atividades ou ações que são realizados ao longo de um determinado período.

Outro traço da pesquisa qualitativa é sua natureza indutiva, já que os dados são analisados indutivamente sem a necessidade de confirmar ou refutar hipóteses estabelecidas antes do início do estudo, de acordo com Bogdan & Biklen (2003). Ao analisar os dados, o pesquisador obtém resultados que não estavam pré-determinados, mas que foram alcançados por meio da análise cuidadosa, embasada em referencial teórico específico, de todos os dados coletados.

Por fim, os autores argumentam que as perspectivas dos participantes da investigação são levadas em consideração no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Além da perspectiva do pesquisador, as concepções e opiniões dos participantes são significativas, pois contribuem para a confiabilidade da análise dos dados realizada pelo pesquisador. Segundo Bogdan & Biklen (2003), o desenvolvimento da pesquisa de natureza qualitativa pode ser definido como um diálogo entre pesquisadores e os participantes da investigação.

Para Burns (1999), o objetivo de abordagens qualitativas em pesquisas científicas é oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos de contextos sociais naturalísticos. Ao invés de formular, testar e confirmar ou refutar hipóteses, a pesquisa qualitativa está embasada na coleta de dados pelo pesquisador a fim de compreender o comportamento humano dentro de um contexto. A observação, descrição e coleta de dados por meio de diferentes instrumentos são as principais ferramentas metodológicas.

Diferentemente das abordagens quantitativas, Burns (1999) afirma que o estudo qualitativo não segue um procedimento de pesquisa pré-determinado; ao contrário, os dados são utilizados para desenvolver asserções e implicações que podem se tornar a base para trabalhos futuros ou podem levar ao aperfeiçoamento ou mudança das perguntas de pesquisa. Em razão dos dados obtidos na investigação qualitativa serem geralmente extensos e detalhados, os estudos qualitativos tipicamente envolvem um número reduzido de contextos ou participantes. Tais trabalhos não objetivam generalizar os resultados desse tipo de pesquisa a grandes populações (BURNS, 1999).

Por metodologia qualitativa, Hitchcock & Hughes (2001) referem-se a abordagens que possibilitam aos pesquisadores ter a experiência de conhecer o mundo social que eles estão investigando através do envolvimento e participação nesse mundo, atentando-se para o que os indivíduos dizem e fazem. A pesquisa qualitativa visa a investigar o comportamento social em ambientes naturais e, em se tratando de pesquisa escolar, ela exige que seja dada especial atenção ao que acontece rotineiramente nas escolas e salas de aulas, de acordo com os referidos autores.

Hitchcock & Hughes (2001) argumentam que o processo de educação, ensino e aprendizagem são tão complexos e multifacetados que focar apenas em causa e efeito, produtos, resultados ou correlações na pesquisa de sala de aula tem valor limitado. A fim de investigar toda essa complexidade a abordagem mais produtiva é a qualitativa (HITCHCOCK & HUGHES, 2001). Desse modo, essa metodologia oferece oportunidades únicas para a pesquisa de sala de aula. O estudo de natureza qualitativa coloca o indivíduo no centro, foca no contexto, no sentido, na cultura, na história e na biografia.

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, pois busca investigar como a oralidade é construída na sala de aula de alunos ingressantes no curso de Letras e isso evidencia uma preocupação com um processo que ocorre em um determinado contexto. Além disso, os participantes desta pesquisa, que são a professora universitária e os alunos ingressantes, terão suas perspectivas consideradas na análise e interpretação dos dados, que foram obtidos por meio de instrumentos de pesquisa diversos como gravações de aulas em áudio, questionários e entrevistas.

2.2 Contexto da investigação

O contexto pesquisado é a sala de aula da disciplina denominada “Língua Inglesa I”, oferecida a alunos ingressantes em 2011 no curso noturno de Licenciatura em Letras, de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. De acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, propostas pelo Ministério da Educação (MEC),

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (Parecer CNE/CES, 2001)

Com base nas referidas diretrizes e segundo o conteúdo programático da disciplina “Língua Inglesa I”, a disciplina visa ao domínio de estruturas fundamentais da língua inglesa, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa. Deverá também habilitar os alunos para leitura de textos acadêmicos e jornalísticos, bem como, através da prática de comunicação em inglês em situações cotidianas de uso da língua estrangeira, desenvolver a competência para a compreensão e produção oral. Em relação à metodologia de ensino, o conteúdo programático deve ser desenvolvido por meio de atividades interativas que levem ao uso da língua inglesa para a realização de tarefas orais e escritas, e de compreensão de textos. É recomendada a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula e no laboratório de idiomas.

A disciplina tem carga horária equivalente a cento e cinquenta horas e as aulas eram ministradas três vezes por semana durante o primeiro semestre de 2011 e duas vezes semanais no segundo. O período de geração de dados foi o segundo semestre letivo de 2011, de agosto a novembro, e as aulas eram realizadas às quartas-feiras, das 19h00 às 20h40, e às quintas, das 21h00 às 22h40.

A sala de aula onde a disciplina referida anteriormente foi ministrada é ampla, climatizada e conta com carteiras grandes, novas e confortáveis, além de vários equipamentos tecnológicos: há um quadro branco, computador, equipamento de som, telão, projetor e retro-projetor. O complexo de salas de aulas de línguas da universidade, que também conta com um laboratório para ensino de línguas estrangeiras, foi inaugurado em 2002, e os recursos audiovisuais da sala de aula são novos e de boa qualidade. Essas salas, denominadas “salas ambiente”, foram criadas especialmente para as aulas de línguas dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor oferecidos pela universidade e há salas específicas para cada língua dos cursos mencionados, a saber: duas salas para aulas de inglês, duas para as de espanhol, uma sala para francês e uma para as aulas de italiano. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de ter as aulas de línguas em salas que oferecem recursos audiovisuais, que podem ser utilizados para oferecer mais opções de atividades a serem desenvolvidas, o que não ocorre em muitas universidades públicas brasileiras, segundo conversas informais com colegas que atuam em contexto universitário público no estado de São Paulo.

2.3 Perfil dos participantes

Os participantes deste estudo são a professora universitária responsável pela disciplina “Língua Inglesa I” e quinze alunos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras noturno regularmente matriculados na referida disciplina. A seguir, apresentamos o perfil dos participantes.

2.3.1 Professora ⁴⁶

A professora participante desta pesquisa possui graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, obtidos na mesma universidade onde atua como professora assistente-doutora. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente no que se refere ao

⁴⁶ As informações desta seção foram retiradas do currículo da professora na plataforma *Lattes*.

ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação de proficiência oral em língua estrangeira, proficiência oral e vocabulário.

Na universidade onde trabalha, a professora é responsável por várias disciplinas nos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor e é membro de diversas comissões. Além disso, coordena projetos de pesquisa e orienta trabalhos de iniciação científica e projetos de estágio básico. Antes de ser professora universitária, ela trabalhou em escolas de idiomas por mais de dez anos e fez vários cursos no exterior.

2.3.2 Alunos

Quinze ingressantes no curso de Licenciatura em Letras do período noturno em 2011 matriculados na disciplina “Língua Inglesa I” integraram o grupo de alunos participantes desta investigação.

Antes do início da gravação em áudio das aulas, em agosto de 2011, foi elaborado um questionário diagnóstico, denominado “questionário 1⁴⁷”, e aplicado aos alunos⁴⁸ pela pesquisadora a fim de obter informações gerais a respeito de suas experiências como estudantes de língua inglesa, bem como de seus interesses e expectativas no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira na universidade.

De acordo com as respostas do questionário 1, a maioria dos alunos já tinha estudado inglês em escolas de idiomas antes de ingressar na universidade e quatro já tinham atuado como professor de inglês em escolas de idiomas ou ministrando aulas particulares, conforme ilustra a tabela seguinte:

	SIM	NÃO
Fez curso de inglês antes de ingressar na universidade	9	5
Já atuou como professor de inglês	4	10
Gosta de estudar inglês	13	1

Tabela 01 – Perfil geral dos alunos

⁴⁷ O questionário 1 está na seção “Anexos”.

⁴⁸ Um aluno estava ausente neste dia e, portanto, catorze alunos responderam ao questionário.

Segundo os dados da tabela anterior, dos catorze alunos respondentes, apenas um afirmou não gostar de estudar a língua inglesa. Esse aluno já possuía formação acadêmica em outra área e decidiu cursar Letras porque queria agregar conhecimento e se comunicar em inglês, que, de acordo com ele, era uma necessidade. Sua resposta para a quarta pergunta do questionário 1, que era “Você gosta de estudar inglês? Por quê?” foi “Não é bem gostar, é necessitar falar inglês. Porque cheguei em um ponto em que passei a me sentir ridículo. Pura necessidade mercadológica e cultural.”

No que diz respeito aos motivos que levaram os alunos a optar pela graduação em Licenciatura em Letras, o desejo de ser professor de línguas apareceu seis vezes nos questionários. Outras razões também foram mencionadas pelos alunos, conforme podemos observar na tabela que segue:

Razões que levaram a opção pelo curso de Letras	Número de ocorrências
Ser professor de línguas	6
É uma área interessante	4
Gostar de aprender línguas	3
Ingressar no ensino superior	1
Curso interessante em universidade estadual onde mora	1
Acrescentar conhecimento	1
Única aprovação em universidade pública	1

Tabela 02 – Razões para cursar Letras

Quase todos os alunos responderam que tiveram suas expectativas preenchidas com as aulas de língua inglesa no primeiro semestre de 2011. Apenas um aluno não teve as expectativas atendidas e sua justificativa foi “porque não aprendo”. É possível que essa afirmação seja devida à dificuldade que o aluno enfrentava durante as aulas para compreender a professora e se expressar utilizando a língua-alvo, principalmente.

De acordo com a maioria dos alunos, a professora deu ênfase em exercícios gramaticais e atividades em grupos durante as aulas, como pode ser observado na tabela seguinte:

Ênfase nas aulas dada pela professora	Número de ocorrências
Gramática	12
Atividades em pares ou grupos	12
Oralidade	11
Leitura	6
Escrita	4

Tabela 03 – Ênfase nas aulas

Com base nos dados da tabela 03, a ênfase na gramática foi apontada por doze alunos; a opção referente a atividades em pares ou grupos também apareceu doze vezes; onze alunos assinalaram a oralidade; a leitura foi mencionada por seis alunos e apenas quatro afirmaram que a ênfase recaiu sobre a escrita ao longo das aulas.

No que tange a mudanças nas aulas de língua inglesa, dos catorze alunos respondentes, oito apontaram que mudariam algo nas aulas, enquanto seis responderam negativamente. Dos oito alunos que afirmaram que mudariam alguma coisa nas aulas, quatro mencionaram que a língua materna poderia ser utilizada durante as aulas. A tabela 04 ilustra todas as alterações sugeridas pelos alunos:

O que mudaria nas aulas	Número de alunos
Utilizar a língua materna	4
Fazer mais atividades de compreensão oral	1
Ter mais aulas de fonética	1
Aprender aspectos culturais	1
Fazer mais diálogos	1

Tabela 04 – Mudanças nas aulas sugeridas pelos alunos

Em relação ao que pretendiam aprender nas aulas de língua inglesa no segundo semestre de 2011, a gramática e a produção oral foram as mais citadas, conforme mostra a próxima tabela:

O que pretende aprender no segundo semestre de 2011	Número de ocorrências
Aprender gramática	9
Desenvolver a produção oral	5
Ler/ escrever textos	2
Aprender aspectos fonético-fonológicos	2
Adquirir vocabulário	1
Traduzir um texto	1
Aprender cultura	1
Aperfeiçoar a pronúncia	1

Tabela 05 – Interesses dos alunos em aprender nas aulas de inglês

É interessante destacar que no grupo havia três alunos que eram reingressantes no curso de Letras. Eles já tinham concluído a graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em outra língua estrangeira anteriormente, na mesma universidade, e retornaram para obter a habilitação em Língua Inglesa também. Eles já atuavam como professores, sendo que um deles possuía o título de mestre e o outro estava concluindo o curso de mestrado.

2.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

A observação foi o procedimento de geração de dados adotado para o desenvolvimento desta investigação. Já os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram: gravações de aulas em áudio; anotações de campo; diários elaborados pela pesquisadora; entrevista com a professora; e questionários aplicados aos alunos.

2.4.1 Observação

De acordo com Burns (1999), a observação possibilita ao pesquisador documentar e refletir sistematicamente sobre as interações e eventos de sala de aula do modo que eles realmente ocorrem e não da maneira que idealizamos que eles ocorrem. Para a autora, a observação refere-se à atenção consciente dispensada às ações e ocorrências de sala de aula que são particularmente relevantes para os assuntos ou tópicos que estão sendo investigados.

Há dois tipos de observação: a participante e a não participante. A observação participante envolve a interferência no contexto de pesquisa, ou seja, o pesquisador torna-se um membro do contexto e participa de sua cultura e atividades. Por outro lado, a observação não participante significa assistir e gravar os acontecimentos de sala de aula sem envolvimento direto no contexto de pesquisa (BURNS, 1999).

No presente trabalho, a observação não participante foi o procedimento de geração de dados utilizado, visto que a pesquisadora não se envolveu no processo que estava sendo investigado na sala de aula a fim de não influenciar os possíveis resultados.

2.4.2 Gravação de aulas em áudio

Burns (1999) afirma que as gravações em áudio e vídeo são técnicas utilizadas para capturar em detalhes interações naturalísticas e enunciados exatos. As gravações podem ser utilizadas para obter observações gerais e impressões da sala de aula ou alternativamente para focar em itens específicos, tais como interações em duplas e a quantidade de fala do aprendiz gerada por meio de determinadas atividades.

Segundo Brown (1995, *apud* BURNS, 1999)⁴⁹, uma vantagem da gravação em áudio é que ela é menos invasiva do que a gravação em vídeo e a familiaridade com a presença do equipamento é provável de ocorrer mais rapidamente do que com a câmera. Por outro lado, a gravação em áudio não é capaz de incluir interação não-verbal e pode dificultar a identificação do falante. As anotações de campo, que serão caracterizadas na próxima seção, são instrumentos importantes que podem superar tais limitações advindas da gravação em áudio.

Para Vieira-Abrahão (2006), a presença de ambos os instrumentos mencionados pode ser considerada invasiva pelos participantes. A autora afirma que é necessário haver a autorização expressa de todos os pesquisados para que os dados obtidos por meio das gravações possam ser utilizados e, por motivos éticos, eles devem ser restritos aos objetivos da pesquisa.

⁴⁹ BROWN, C. A question of action. In: RIDDELL, C. (Ed.). *Journeys of reflection: ESL action research in TAFE*. Melbourne: Office of Training and Further Education and Western Metropolitan College of TAFE, 1995.

Em razão do caráter invasivo e intimidador das gravações, é recomendado que as primeiras sejam descartadas como dado de pesquisa, segundo Vieira-Abrahão (2006), uma vez que, no início, é possível que sua presença altere a rotina de sala de aula, bem como as ações do professor e dos aprendizes.

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, foram gravadas em áudio dezessete aulas no período entre os dias 17/08/11 e 17/11/11. Cada aula teve duração aproximada de cem minutos. A tabela 06 apresenta as datas das aulas gravadas e as principais atividades desenvolvidas em cada uma delas:

Aulas gravadas em áudio	
Data	Principais atividades desenvolvidas
17/08/11	Correção de exercícios gramaticais sobre tempos verbais (presente perfeito e passado simples).
18/08/11	Leitura e interpretação de texto intitulado <i>Sally sees herself as she really is</i> e atividade de produção oral em duplas sobre um <i>quiz</i> .
24/08/11	Discussão sobre relacionamentos amorosos, atividades de produção oral em duplas e atividade de compreensão oral sobre o mesmo tema.
25/08/11	Interpretação de texto sobre histórias de diferentes casais e atividade de vocabulário sobre qualidades do parceiro ideal.
31/08/11	Apresentação de sites para praticar a pronúncia de palavras em inglês no laboratório para ensino de línguas estrangeiras.
01/09/11	Leitura e interpretação de texto sobre astrologia chinesa, exercícios gramaticais sobre experiências passadas e atividade de compreensão oral sobre o mesmo assunto.
21/09/11	Apresentação e prática de sons vocálicos e pares mínimos em inglês no laboratório para ensino de línguas estrangeiras.
28/09/11	Discussão sobre regras e proibições em diferentes lugares utilizando verbos modais e exercício para praticá-las.
29/09/11	Correção de exercícios gramaticais sobre verbos modais que expressam necessidade, conselho, proibição e permissão.
05/10/11	Correção de exercícios gramaticais sobre verbos modais e atividade de produção oral em grupo sobre proibições e permissões em diferentes lugares.
13/10/11	Apresentação de substantivos contáveis e incontáveis utilizando o <i>Power Point</i> .
19/10/11	Apresentação das formas de comparativo e superlativo utilizando o <i>Power Point</i> e exercícios estruturais para praticar essas formas.
03/11/11	Correção de exercícios gramaticais sobre comparativos e superlativos utilizando o <i>Power Point</i> .
09/11/11	Apresentação dos seminários dos alunos.
10/11/11	Apresentação dos seminários dos alunos.
16/11/11	Apresentação de tópicos gramaticais (tempo verbal futuro) utilizando o <i>Power Point</i> e exercícios estruturais para praticar essas formas.
17/11/11	Apresentação de tópicos gramaticais (passado perfeito, condicionais e voz passiva) utilizando o <i>Power Point</i> .

Tabela 06 – Aulas gravadas em áudio

2.4.3 Anotações de campo

De acordo com Burns (1999), notas ou anotações de campo, como elas são frequentemente referidas em pesquisas qualitativas, são descrições de eventos no contexto de pesquisa escritas em um estilo relativamente objetivo. Geralmente, incluem relatos de informação não-verbal, ambientes físicos, estruturas de grupos e registro de conversas e interações entre os participantes. Em outras palavras, as observações registradas em notas variam desde impressões gerais sobre a sala de aula até aspectos bem específicos relacionados com o objeto de estudo da pesquisa. As informações das anotações de campo objetivam gerar dados que respondam quem, o que, onde, quando, como e o porquê de aspectos referentes aos participantes e ao contexto do estudo.

Durante a observação das aulas, a pesquisadora tomava nota de todos os acontecimentos de sala de aula em um caderno, relatando tudo o que pudesse ser relevante para responder às perguntas desta pesquisa. Além disso, manter as anotações de campo foi importante porque possibilitou o registro do que foi colocado na lousa, o que não foi possível de capturar por meio do uso da gravação em áudio das aulas, bem como a identificação dos alunos que participavam das interações em sala de aula.

2.4.4 Diários

Os diários são uma alternativa às anotações de campo ou as complementam, caso haja tempo disponível para sua elaboração. Os diários oferecem relatos subsequentes de percepção, bem como registros críticos em relação a eventos ou questões que surgiram na sala de aula. Além disso, os diários apresentam reflexões e interpretações pessoais mais subjetivas do que registros relativamente formalizados de notas (BURNS, 1999).

Ao final de cada aula gravada e observada, a pesquisadora, com base nas anotações de campo realizadas, redigia diários, relatando minuciosamente tudo o que ocorria nas aulas e refletindo sobre tais acontecimentos. As informações dos diários ajudaram a construir a tabela 06, com dados relativos às atividades trabalhadas ao longo do período de geração dos dados. Além disso, os diários contribuíram para a seleção da transcrição de trechos representativos

das aulas gravadas para serem analisados e discutidos, visando a responder às perguntas desta investigação.

2.4.5 Entrevista

Burns (1999) define entrevistas como interações pessoais que geram dados sobre o tópico da pesquisa e permite que assuntos específicos sejam discutidos a partir das perspectivas de outras pessoas. A autora acrescenta que a entrevista é um meio popular e amplamente utilizado para coletar dados qualitativos. É recomendável gravar a entrevista em áudio porque é possível capturar as respostas exatamente como foram produzidas (BURNS, 1999).

As entrevistas são frequentemente caracterizadas como estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas (BURNS, 1999; HITCHCOCK & HUGHES, 2001). Na entrevista estruturada ou formal, o entrevistador segue uma lista com questões previamente formuladas em uma ordem fixa. Essa abordagem tem a vantagem de padronizar a entrevista e, portanto, imprime mais consistência e confiabilidade. No entanto, ela representa uma situação de entrevista relativamente fechada na qual há oportunidade limitada para respostas imprevisíveis ou para questionar mais profundamente as percepções ou crenças das pessoas (BURNS, 1999).

Já a entrevista semi-estruturada, diferentemente da estruturada, oferece mais flexibilidade, segundo Burns (1999). Na entrevista semi-estruturada, o entrevistador utiliza perguntas já preparadas ou tem alguns questionamentos em mente. Além disso, esse tipo de entrevista permite o aparecimento de temas e tópicos que não estavam previstos quando a investigação teve início.

A entrevista não estruturada, por sua vez, tem como objetivo oferecer informações ao pesquisador de maneira mais livre, uma vez que o entrevistador segue uma lista de ideias que deseja explorar, considerando os objetivos da pesquisa, e não perguntas já previamente elaboradas, conforme argumentam Hitchcock & Hughes (2001). Assim como na semi-estruturada, na entrevista não estruturada também é possível introduzir aspectos pertinentes à discussão que não tinham sido previstos, mas que surgiram ao longo da entrevista.

Em dezembro de 2011, ao final das gravações das aulas, foi realizada uma entrevista semi-estruturada⁵⁰ com a professora participante a fim de obter informações que evidenciassem a sua perspectiva no que se refere à construção da oralidade nas aulas de inglês e suas contribuições para a formação do professor de línguas.

2.4.6 Questionário

Outro instrumento utilizado para gerar os dados para o desenvolvimento deste trabalho foi o questionário. Para Burns (1999), o questionário tem a vantagem de ser mais fácil e demandar menos tempo para respondê-lo do que ocorre com a entrevista, além de possibilitar a coleta de respostas de um número maior de informantes. Por outro lado, a autora aponta que o questionário exige mais tempo de preparação do que entrevistas, visto que o pesquisador precisa estar certo de que as perguntas serão interpretadas de modo independente, facilmente e sem ambiguidades. Nesse sentido, Burns (1999) chama a atenção para a importância da elaboração das perguntas ou dos itens de respostas. É necessário construir questões claras e certificar-se de que a maneira que elas foram produzidas vai levar aos tipos de informações que a pesquisa busca obter.

Há três tipos de itens de respostas geralmente utilizados em questionários: itens fechados, itens em escala e itens abertos, de acordo com Burns (1999). “A inclusão desses itens depende do tipo de informação necessária e do tipo de análise proposta.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221)

Os itens fechados referem-se àqueles que oferecem alternativas e os informantes precisam selecionar sua resposta. As perguntas mais comuns que abrangem esse tipo de item são aquelas que exigem uma resposta positiva ou negativa (BURNS, 1999).

Já o segundo tipo, itens em escala, diz respeito às respostas que representam graus de concordância ou discordância. As perguntas oferecem alternativas e os informantes escolhem suas respostas. Não há restrição ao número de alternativas que os pesquisadores podem incluir, mas é desejável que em questionários aplicados a aprendizes haja uma limitação das

⁵⁰ A entrevista está na seção “Anexos”.

possibilidades em não mais do que três ou quatro a fim de evitar confusão, de acordo com Burns (1999).

Outra forma de respostas de itens em escala refere-se àqueles que estão organizados de modo a representar gradação. Nesse caso, os respondentes devem colocar as alternativas em ordem crescente ou decrescente a depender do que é proposto na questão. Por exemplo, apresenta essa característica a pergunta que pede para o informante numerar itens de 1 a 10 em ordem crescente de importância de modo que o número 1 representa o que é menos importante, enquanto o 10 ilustra o aspecto mais relevante na opinião desse respondente.

Por fim, os itens abertos estão relacionados às perguntas que não oferecem opções de respostas. Segundo Burns (1999), o objetivo desses tipos de itens é explorar as percepções, crenças e opiniões próprias dos informantes e oferecer oportunidades para respostas inesperadas e para aquelas que são mais ricas e detalhadas do que as repostas obtidas por meio de perguntas fechadas.

Há ainda o questionário misto, envolvendo algumas questões fechadas e outras abertas, de acordo com Vieira-Abrahão (2006). Para a autora, tal questionário tem sido utilizado a fim de coletar dados referentes a informações pessoais, curriculares, expectativas e crenças.

No que tange aos dois questionários utilizados nesta investigação, é possível afirmar que o questionário 1 é do tipo misto, enquanto o questionário 2 é considerado aberto, ou seja, as respostas são do tipo itens abertos.

Conforme afirmado anteriormente, antes do início da gravação das aulas, foi aplicado aos alunos o questionário 1 elaborado pela pesquisadora com o propósito de levantar informações gerais sobre as experiências e opiniões dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa.

Em janeiro de 2013, foi elaborado o questionário 2⁵¹ para ser respondido pelos alunos a fim de obter sua perspectiva no que tange às atividades propostas, ao desenvolvimento da oralidade e à importância da formação de professores durante as aulas gravadas e observadas pela pesquisadora.

⁵¹ O questionário 2 está na seção “Anexos”.

2.5 Procedimentos de análise

A fim de responder às perguntas desta pesquisa, foram transcritos vários trechos representativos das aulas gravadas em áudio em que a professora interagiu com os alunos utilizando a língua-alvo e também momentos em que os alunos faziam atividades de produção oral em duplas ou grupos para, então, serem analisados e discutidos. Além disso, a entrevista realizada com a professora foi integralmente transcrita. Ao longo da análise, os dados obtidos por meio das gravações das aulas em áudio, da entrevista e também dos questionários foram triangulados com o propósito de responder às perguntas de pesquisa de modo que as perspectivas dos participantes pudessem ser consideradas.

Após a conclusão da transcrição dos dados, foi feita uma primeira leitura integral dos dados. Durante a segunda leitura, foram destacadas ideias, frases, conceitos e palavras relevantes no que tange aos objetivos deste trabalho e, em seguida, foram nomeados com uma ou mais palavras-chave. Esse processo é denominado análise de conteúdo (GLASER & STRAUSS, 1967) porque os temas e conceitos são levantados dos dados à medida que a leitura é realizada.

As palavras-chave que apresentavam semelhança ou relação foram, então, agrupadas e, posteriormente, nomeadas, resultando nas seguintes categorias de análise: oferecimento de insumo linguístico, produção do insumo, facilitação da aprendizagem, mediação, contribuições da oralidade e contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas.

Uma vez levantadas as categorias, foi elaborado o plano do capítulo de análise, partindo-se das perguntas de pesquisa. Nesse plano, havia asserções construídas a partir das categorias, bem como os excertos comprobatórios das asserções. Por fim, foi construído o texto do referido capítulo trazendo as asserções e os excertos para serem discutidos à luz de teorias pertinentes às categorias levantadas, sem deixar de considerar o olhar dos participantes no que diz respeito ao objeto de estudo desta pesquisa.

O presente capítulo teve como objetivo discorrer sobre a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho, caracterizando a natureza, o contexto e os participantes da investigação, bem como os procedimentos e instrumentos de geração de dados, e os procedimentos de análise, conforme sintetiza o quadro seguinte:

Natureza da pesquisa	qualitativa de base etnográfica		
Contexto	sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras de uma universidade pública		
Participantes	professora universitária e alunos ingressantes no curso de Letras noturno em 2011		
Procedimento de geração de dados	observação não participante		
Instrumentos de geração de dados	Instrumentos	Participantes envolvidos/ pesquisadora	Objetivo
	gravação das aulas em áudio	professora e alunos	registrar minuciosamente todas as interações e atividades que são realizadas durante as aulas
	anotações de campo	pesquisadora	tomar nota de todos os acontecimentos de sala de aula
	diários	pesquisadora	relatar e refletir sobre o que ocorreu em cada aula observada e gravada
	entrevistas	professora	obter dados referentes às concepções da professora no que tange à construção da oralidade e formação de professores
	questionários	alunos	coletar informações gerais sobre os alunos e suas perspectivas no que diz respeito à oralidade e formação de professores
Procedimentos de análise	análise de conteúdo, categorização e triangulação dos dados e perspectivas		

Quadro 01 – Síntese da metodologia

No capítulo que segue, destinado à análise e discussão dos dados, apresentaremos a interpretação dos dados obtidos da perspectiva da pesquisadora, da professora e dos aprendizes, visando a responder às perguntas propostas para este estudo.

CAPÍTULO III
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
DADOS

Como foi afirmado no capítulo II, que se refere à descrição da metodologia de pesquisa, foram observadas e gravadas em áudio dezessete aulas da disciplina “Língua Inglesa I”, dois questionários foram aplicados aos alunos e uma entrevista foi realizada com a professora. Além disso, foram feitas anotações de campo e, posteriormente, elaborados diários de pesquisa a fim de registrar os acontecimentos de sala de aula e refletir sobre eles. Por meio desses instrumentos, foram obtidos vários dados que foram analisados e discutidos com o propósito de responder às perguntas de pesquisa: (1) Como a oralidade é construída nas aulas de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras? e (2) Quais as contribuições da oralidade e da prática da professora para a formação desses alunos enquanto futuros professores de línguas?

O presente capítulo, no qual apresentamos a análise e discussão dos dados, está dividido em dois subcapítulos: no primeiro, caracterizamos, de modo geral, a prática da professora, os livros didáticos utilizados e a relação da professora com esses materiais. Além disso, discutimos a construção da oralidade nas aulas, tendo em vista o oferecimento e a produção do insumo linguístico e a facilitação, bem como a mediação.

No segundo subcapítulo, tratamos da contribuição tanto da oralidade quanto da prática da professora para a formação do professor de línguas, considerando a perspectiva da professora e a dos alunos.

3.1 Considerações gerais sobre a prática da professora

De acordo com os dados obtidos por meio da gravação das aulas⁵², foi possível observar que, em várias aulas, a professora, com base no conteúdo programático da disciplina referido no capítulo anterior, selecionava atividades de dois livros didáticos⁵³ denominados *Inside Out intermediate* e *Cutting Edge intermediate*, tirava cópias dessas atividades e disponibilizava-as para os alunos na área de xérox da universidade. Eles já estavam acostumados a se dirigirem até lá antes das aulas para providenciar as cópias do material que se encontrava na pasta da professora responsável pela disciplina.

⁵² Os trechos transcritos das gravações das aulas em áudio e da entrevista referem-se exatamente ao que foi dito pelos participantes: hesitações, repetições e eventuais inadequações gramaticais foram mantidas.

⁵³ A próxima seção será destinada à caracterização minuciosa desses livros didáticos.

A professora costumava iniciar as aulas apresentando aos alunos o assunto ou tema da aula e motivava uma discussão com a turma. Nesse momento, todos os alunos estavam com o material que seria utilizado durante a aula. O excerto seguinte mostra o início de uma aula em que a professora introduz o tópico a ser trabalhado (linha 04):

Excerto 01

(01) P: I asked you to do this exercise but before we get to the correction, let's start with the topic of
(02) dating so that we can start this lesson with a little bit of speaking, right? Before hum (+) before
(03) we start, I'd like to ask you some questions: What's the best way to meet a partner, in your
(04) opinion? Cause the lesson is about dating, everybody understands dating. It's the act of having or
(05) not having yeah I mean, if it's dating is the act of having a boyfriend or a girlfriend yeah? Is
(06) anybody dating here?

(07) A5: Dating?

(08) P: Have you got a girlfriend?

(09) A5: No.

(10) P: No? So you are not dating.

(11) A5: Ah.

(Trecho de aula do dia 24/08/11)

A professora também costumava, no início de uma aula seguinte, retomar o assunto tratado na aula anterior, como pode ser visto no excerto 02:

Excerto 02

(01) P: I'd like you to tell me what we were doing (+) what were we talking about last class? I mean
(02) (+) what was the topic?

(03) A1: Hum (+) dating.

(04) P: Dating (+) yes (+) so we were talking about relationships (+) yes? And specially hum (+) how
(05) to meet people yes? How to meet a partner (+) alright?

(Trecho de aula do dia 25/08/11)

Nos excertos 03 e 04, também é possível observar que a professora inicia a aula, no excerto 03, apresentando o tópico a ser discutido e na aula seguinte, no excerto 04, retoma-o a fim de que os alunos se lembrem do que foi tratado na aula anterior:

Excerto 03

(01) P: Alright. So I'd like you to get the paper which you have hum (+) that one, A4, could you show
 (02) them, please? Let's start by these things, we are going to talk about some rules and freedom (+)
 (03) ok? I, I, I'd left the copy as you asked me, a big one, right? If you can see, there is a picture right
 (04) in the middle, for this page and the second page, have a look. Can you understand this picture? I
 (05) mean where do you think it was taken from?

(06) A13: Airport.

(07) P: At an airport, good, A13. Why? What tells you it's from an airport?

(08) A13: Passengers, visas.

(Trecho de aula do dia 28/09/11)

Excerto 04

(01) P: Right. Last class we were talking about (+) rules and regulation, remember? Things that we
 (02) can do and things that we can't do. So, we talked about the rules for university, rules when you
 (03) are under 18 years old, ok? Rules for election days, right?

(Trecho de aula do dia 29/09/11)

Outro procedimento comum na prática da professora era realizar a correção de atividades que foram propostas como tarefa, caso houvesse, no início da aula. Algumas vezes, a professora motivava a discussão do tema da aula com a turma antes de corrigir a tarefa, como pôde ser observado no excerto 01 (linha 01).

Em outros momentos, a professora questionava os alunos sobre a realização da lição de casa e dava início à correção, como mostra o excerto seguinte:

Excerto 05

(01) P: So (+) the question: did you read the text?

(02) Alguns alunos respondem: Yes.

(03) P: Good. Oh, very good study! I can see (+) Alright. What about the rest? (incompreensível) Did
 (04) you? (+) Ok (+) so we are going to start discussing this text.

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

O excerto 06 ilustra o momento em que a professora faz a correção de uma atividade proposta como tarefa. Essa atividade parece ter sido elaborada pela professora: os alunos deveriam completar quinze frases ou mini-diálogos de uma lista com o tempo verbal

adequado – passado simples ou presente perfeito. A figura seguinte mostra os dois primeiros itens dessa lista:

Exercises - Simple Past / Present Perfect

Using the words in parentheses, complete the text below with the appropriate tenses:

1. A: Did you like the movie "Star Wars?"

B: I don't know. I (see, never) _____ that movie.

2. Sam (arrive) _____ in San Diego a week ago.

Figura 06 – Exercícios gramaticais elaborados pela professora

Geralmente, para corrigir a atividade, a professora pedia para cada aluno ler uma frase completando com o que era requerido pela atividade:

Excerto 06

(01) P: Let's correct the exercises (...) Are you with the exercises by the way? (...) I repeat, the
(02) material for the English classes, they need to be with YOU, alright? We are going to correct the
(03) exercises (incompreensível). Can you have a look at them? (+) Can you see the screen? (...) So,
(04) having the first one, A2, would you like to start reading for me?

(05) A2: Yes. ((começa a ler o item 1 da lista ilustrado na figura anterior)) Did you like the movie
(06) "Star Wars?" I don't know. I have never seen that movie.

(07) P: Ok. Do you understand why? "I have never seen that movie". Would you like to explain, A2 or
(08) A3, that said that understood? Why did you use "I have never seen that movie"?

(09) A3: Because it, it, hum there isn't a definite time.

(10) P: There isn't definite time, A3 said. Do you agree with her?

(11) Alguns alunos respondem: Yes.

(12) P: Yes.

(13) A2: But it can be a experience that she had.

(14) P: It can be experience that, ok, you don't have exactly, both are correct, yes? Can you notice that
(15) the question is "DID you like the movie 'Star Wars'"? The person who asked this question asked
(16) this in past simple. So the person supposed the other person saw the film. So did you like the
(17) film? Did you like the soap opera yesterday? Oh, I have never seen "Insensato Coração", ok? The
(18) person can ask in the past but your answer has to carry the meaning you want to say, in this case
(19) the meaning of never, not having the experience or not having definite time, ok? Yeah?

(20) Alguns alunos respondem: Uhum.

(21) P: A1, number 2.

(Trecho de aula do dia 25/08/11)

No excerto 06, a professora perguntou se os alunos conseguiam ver a tela (linha 03). Ela costumava utilizar o *Power Point* em suas aulas para projetar as atividades com as respostas no momento da correção, conforme pôde ser visto no excerto referido. Em outras vezes, a professora elaborava apresentações sobre tópicos gramaticais e as projetava no telão para explicar as regras e oferecer exemplos sobre a estrutura gramatical. Nos excertos seguintes, retirados do diário da pesquisadora, há o registro da utilização do recurso visual para abordar itens gramaticais:

Excerto 07

O objetivo desta aula era ensinar a formação do comparativo e do superlativo em inglês. Para isso, a professora elaborou uma apresentação em *Power Point* em que ela expôs as regras e alguns exemplos de uma maneira bem organizada e didática.

(Trecho do diário da pesquisadora referente à aula do dia 19/10/11)

Excerto 08

Em seguida, a professora tratou do tempo verbal futuro, que era o objetivo da aula. Começou dizendo que podemos utilizar o futuro para falar de previsões, planos, decisões tomadas no momento da fala, etc. Por meio de uma apresentação em *PowerPoint*, a professora ensinou três tipos de futuro: *will future*, *going to future*, *present continuous as future*. Falou de cada um separadamente e sempre tratava do uso primeiro e depois da forma, dando vários exemplos.

Quando terminou a explicação do *will future*, a professora pediu para os alunos fazerem um exercício que pedia para colocar o verbo entre parênteses na forma correta no futuro. Os alunos tinham que acrescentar *will*. O exercício estava projetado no telão e os alunos tinham que copiar no caderno. Deu alguns minutos para os alunos fazerem individualmente e depois projetou um slide com as respostas e a professora leu as frases e os alunos puderam corrigir.

(Trecho do diário da pesquisadora referente à aula do dia 16/11/11)

De modo geral, em suas aulas, a professora trabalhava com atividades retiradas de livros didáticos, atividades elaboradas por ela sobre algum tópico gramatical, bem como apresentações em *Power Point* com explicações, exemplos e exercícios gramaticais. Além disso, a professora dedicou duas aulas para a prática de pronúncia que foram realizadas no laboratório para ensino de línguas estrangeiras e outras duas para os alunos apresentarem seus

seminários, conforme pôde ser observado na tabela 06 no capítulo dedicado à metodologia de pesquisa. Nos excertos seguintes, retirados do questionário 2 aplicado aos alunos, podemos observar, de acordo com a perspectiva deles, quais foram as atividades mais frequentemente desenvolvidas nas aulas (terceira pergunta do questionário):

Excerto 09

A2: As mais desenvolvidas foram as atividades escritas sobre a gramática aprendida, conversações e discussões sobre os mais variados temas e atividades envolvendo listening.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 10

A4: Atividades de compreensão e produção oral e escrita, com abordagem predominante comunicativa, de modo que pudemos desenvolver bastante a comunicação.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 11

A7: Havia muita exposição dos pontos gramaticais e muitos exercícios e tarefas, que eram resolvidos em sala de aula. A maioria das aulas era exposta através de slides. Havia incentivo à conversação em todas as aulas, com duplas de alunos.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 12

A11: Exercícios de gramática e leitura em material didático, conversas em grupo ou com o colega próximo, exibição ocasionais de conteúdos culturais pelo professor, com algum tópico gramatical. Seminários individuais ao fim do curso.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 13

A14: As atividades desenvolvidas em sala de aula, em sua maioria, trabalharam *tasks*, diálogos em inglês realizados em grupos ou duplas para a prática da conversação. O uso de *slides* em aula era frequente para explicações gramaticais da língua. A correção de tarefas e exercícios era realizada em sala de modo dinâmico, ajudando a sanar as dúvidas dos alunos.

(Trecho do questionário 2)

Conforme foi possível observar, de acordo com vários alunos, houve atividades que contemplaram as habilidades de compreensão escrita, compreensão oral, produção oral, além da prática de estruturas gramaticais e apresentação de seminários pelos alunos.

O gráfico seguinte diz respeito a um panorama das aulas:

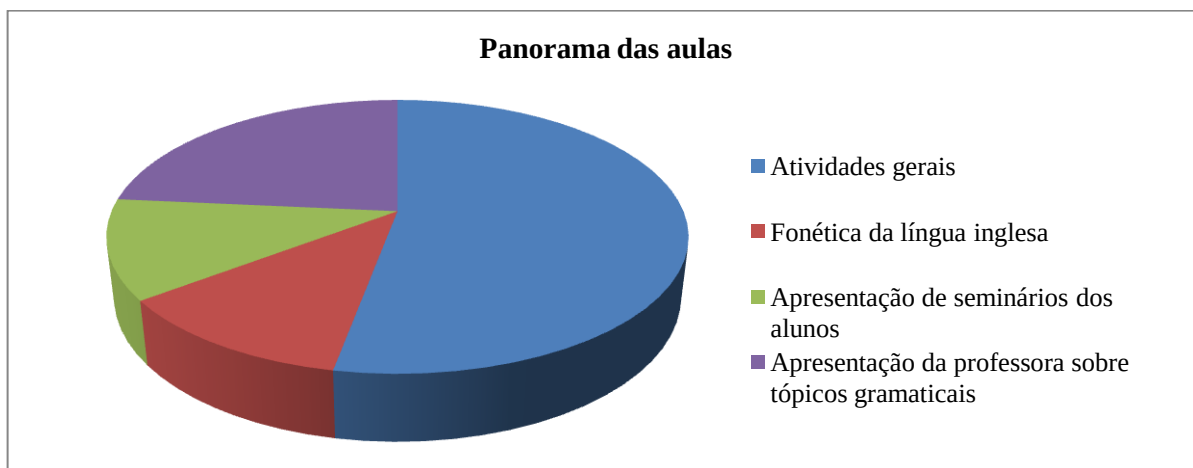


Figura 07 – Panorama das aulas

O objetivo do gráfico anterior é oferecer uma visão geral em relação ao que foi trabalhado ao longo das aulas que foram gravadas em áudio durante o período de agosto a novembro de 2011. Esse gráfico foi construído considerando o total de *dezessete aulas* gravadas no período mencionado. Desse total, *nove* aulas, indicadas pela cor azul, foram dedicadas ao desenvolvimento de diversos tipos de atividades, a saber: compreensão oral; produção oral em duplas, pequenos grupos e a turma toda com a professora; compreensão escrita; vocabulário; prática e correção de exercícios gramaticais, bem como discussões sobre o tema da aula entre professora e alunos. A cor vermelha indica *duas* aulas que foram realizadas no laboratório para ensino de línguas estrangeiras com o propósito de estudar a fonética da língua inglesa, mais especificamente sons vocálicos e pares mínimos. Outras *duas* aulas representadas pela cor verde foram destinadas à apresentação dos seminários dos alunos proposta pela professora. Por fim, a professora utilizou *quatro* aulas, indicadas pela cor roxa, para apresentar tópicos gramaticais tais como: substantivos contáveis e incontáveis; comparativo e superlativo; tempos verbais (passado perfeito e futuro); condicionais e voz passiva.

3.1.1 Os livros didáticos

Na maioria das aulas gravadas e observadas, ou melhor, nas nove aulas caracterizadas anteriormente, a professora retirou as atividades a serem desenvolvidas de dois livros didáticos denominados *Inside Out intermediate* e *Cutting Edge intermediate*, muito conhecidos e amplamente adotados em contextos de ensino da língua inglesa no Brasil.

De acordo com Gomm & Hird (2000), autores da “Introdução” do livro do professor do *Inside Out intermediate*, os alunos que apresentam nível intermediário de proficiência na língua estrangeira conseguem se comunicar em diversas situações. Frequentemente, esses aprendizes estão motivados para falar e usar o inglês que eles sabem. No entanto, de modo geral, ainda não são fluentes na língua-alvo. Nesse sentido, o desafio do professor é criar uma situação na sala de aula na qual os alunos consolidam o que eles sabem, tornam-se mais fluentes ao utilizar a língua e melhoram suas habilidades de compreensão. Além disso, os alunos precisam continuar a desenvolver sua habilidade escritora e aprender mais vocabulário. Segundo Gomm & Hird (2000), o objetivo desse livro didático é ajudar o professor a fazer tudo isso o mais fácil e efetivamente possível.

Em relação a tópicos e textos apresentados no material, os autores apontam que cada unidade é construída com base em dois ou três tópicos relacionados e que foram selecionados para serem significativos a todos os tipos de alunos, ou seja, os tópicos que a maioria das pessoas tem alguma coisa para falar.

A imagem seguinte ilustra a primeira página do índice do *Inside Out intermediate*, na qual podemos observar as primeiras sete unidades e tópicos, bem como as atividades propostas relacionadas a cada unidade, envolvendo as habilidades de produção oral e escrita, compreensão escrita e oral, além de exercícios de gramática, vocabulário e pronúncia:

Units & topics	Speaking & writing	Reading & listening texts	Grammar, Lexis & Pronunciation
1 Friends Famous people Family Friendship page 4	Talking about friends, relatives & famous people Using basic question forms in conversation Game: <i>Noughts & Crosses</i> Anecdote: talking about a friend Writing an e-mail and an informal letter about yourself	Interview with Jade Jagger Article: <i>That Was Then This Is Now</i> – do university students stay friends forever? Conversation about a close friend Song: <i>You've Got a Friend</i> – by the Brand New Heavies	Question forms in the main tenses and with modals Subject v. object questions Questions ending with prepositions Friendship expressions English in pop songs Stress in questions Long & short vowels
2 Relax Stress & relaxation Books, films & music page 14	Talking about stress & ways of relaxing Giving opinions Anecdote: books, films & music Writing a film review	People talking about their lives & <i>The Little Book of Calm</i> Article: a busy mother's reaction to <i>The Little Book of Calm</i> People talking about books, films & music Web-page: <i>Web Movies</i> – film information & reviews	Adverbs & adverb phrases of frequency Present simple for habits & routines; present continuous for temporary activities; present perfect for past with present relevance Expressions about stress, mannerisms & self control Adjectives ending in <i>-ed/-ing</i> Vocabulary of books, films & music
3 Dating Relationships Personality page 24	Talking about 'firsts' Talking about how couples meet Talking about the qualities of an ideal partner	Article: how two couples began their relationship Interview to find out if the relationships survived one year later Text: couples talking about how they met Article: <i>Ki Astrology</i> – personality types in Chinese astrology Conversation about a new boyfriend Article: a boyfriend's worst nightmare	Past simple for finished time contrasted with present perfect for time-up-to-now <i>since & for</i> Love & relationship expressions Simple & compound adjectives describing personality Criticisms & generalisations: <i>can be (at times); tends to be</i> <i>get to mean become</i> The schwa /ə/
4 Adrenalin Sports Risks page 32	Talking about frightening or exciting experiences Talking about sport Anecdote: telling stories Game: <i>The Adrenalin Game: Truth or Dare</i>	Web-page: <i>www.deadmike.com</i> – a skydiver's addiction to his sport Interview with Jane Couch, a female boxer People talking about past experiences People talking about sports Song: <i>River Deep Mountain High</i> by Ike and Tina Turner	Past experiences: past simple for central events; present perfect with <i>Have you ever ...</i> ; past continuous for background Comparison: comparative and superlative adjectives, <i>as ... as</i> Expressions about risk & excitement Gradable and absolute adjectives (<i>very good vs absolutely incredible</i>) Vocabulary of sport Time expressions Using stress to express strong feelings
5 Kids Children Childhood memories page 42	Talking about the qualities of a good child & a good parent Game: <i>Definition Auction</i> Anecdote: childhood memories	Text: children's definitions of a mother Children's definitions of everyday things & concepts Extracts from Roald Dahl's autobiography, <i>Boy</i> Extract from Roald Dahl's autobiography, <i>Boy</i>	Defining relative clauses Past time: <i>used to & would</i> Vocabulary of education & childhood Guessing meaning from context Syllable timed stress
6 News Paparazzi News stories page 50	Talking about celebrity gossip & privacy Talking about past experiences Exchanging personal news Showing interest & empathising Writing a letter to a friend giving news	Web-page: <i>Paparazzi</i> – views on press intrusion News stories: <i>News in Brief</i> – short newspaper articles Radio news broadcasts Conversations giving personal news	Passive voice Present perfect for recent events Irregular past tense verbs Common verb collocations Showing empathy
7 Party Festivals & parties Special occasions page 58	Talking about festivals Game: <i>Call My Bluff</i> Inviting people out, making excuses, making arrangements & stating intentions Anecdote: talking about parties Planning a party Writing a letter of invitation Writing a letter accepting or refusing a letter of invitation	Article: <i>Spain's Third City Sees Winter Off With a Bang</i> – the festival in Valencia Conversation about dates & boyfriends Conversation about the ingredients of a good party Questionnaire: <i>Are You a Party Animal. Or a Party Pooper?</i> – how much do you really enjoy parties? Song: <i>It's My Party</i> by Lesley Gore	Future forms: <i>will</i> for decisions and offers; <i>(be) going to</i> for intentions; present continuous for arrangements Phrasal verbs Socialising expressions Short vowels: /ɪ/ /e/ /ʊ/ /æ/ /ə/ /ʊ/ /ʌ/
8 Review 1 page 67			

Figura 08 – Primeira página do índice do *Inside Out intermediate*

O livro didático *Inside Out intermediate* parece ser um material que privilegia o método centrado no aprendiz. De acordo com Kumaravadivelu (2006), tais métodos estão preocupados principalmente com as necessidades e interesses do aprendiz. No que tange à teoria de ensino de línguas desses métodos, o autor afirma que é responsabilidade do professor de línguas ajudar os aprendizes a: desenvolver o conhecimento/ habilidade necessário para manipular o sistema linguístico e usá-lo espontaneamente e de maneira flexível a fim de expressar as mensagens pretendidas; compreender a distinção e conexão entre as formas linguísticas que eles dominam e as funções comunicativas que eles precisam desempenhar; desenvolver estilos e estratégias requeridas para comunicar sentidos o máximo efetivamente possível em situações concretas; torná-los conscientes das normas socioculturais que determinam o uso da língua apropriada para diferentes circunstâncias sociais (LITTLEWOOD, 1981, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006)⁵⁴. Nesse sentido, habilidades comunicativas de negociação, interpretação e expressão são fundamentais nos métodos centrados no aprendiz.

Segundo Gomm & Hird (2000), no que diz respeito à gramática, o livro *Inside Out intermediate* aborda as estruturas gramaticais esperadas em um material para alunos de nível intermediário e de uma maneira apropriada para tais alunos. A fim de oferecer um estudo da gramática, o livro inclui seções denominadas *close-up*, em que há três estágios, a saber: análise da língua, prática e personalização.

O primeiro estágio busca levar o aluno a perceber ou notar os itens gramaticais, bem como seu uso. Por meio de frases e textos do livro, o aluno articula e organiza o que ele sabe e incorpora novas informações. Nesse estágio, os alunos podem trabalhar tanto individualmente quanto em duplas ou grupos. Os autores recomendam o trabalho em duplas ou grupos porque oferece uma oportunidade para os alunos trocarem e testarem ideias antes de apresentá-las para a sala toda, o que pode ser mais intimidador para o aluno. Diferentemente de outros materiais, o *Inside Out intermediate* evita os exercícios de preenchimento e perguntas de múltipla escolha, visto que, de acordo com várias pesquisas, os alunos não gostam desses tipos de atividades porque sentem que estão sendo testados e não estão aprendendo. Assim, esse livro propõe questões e pontos para serem discutidos (GOMM & HIRD, 2000).

⁵⁴ LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981.

No segundo estágio, ou seja, durante a prática, os alunos manipulam ou selecionam estruturas, testando suas teorias. Ao fazer isso, eles ficam mais confortáveis com o item gramatical. Conforme afirmam os autores, as sentenças dessa seção são elaboradas de modo que reflitam a realidade ao invés de situações inventadas sobre pessoas imaginárias. Muitas delas podem ser aplicadas à própria vida dos aprendizes e isso facilita o próximo estágio.

O terceiro estágio está baseado em exemplos reais da estrutura alvo, em que os alunos aplicam tais exemplos a suas próprias vidas, opiniões e sentimentos. Sentenças do estágio anterior podem ser reutilizadas nesta fase, uma vez que os alunos terão que dizer se tais frases são verdadeiras para eles e também para os colegas, por exemplo.

Gomm & Hird (2000) argumentam que todas as seções *close up* são seguidas de quadros com informações sobre as estruturas e apresentam explicações claras acompanhadas de exemplos. Esses quadros aparecem dentro da unidade no momento oportuno para tal estudo.

Para Kumaravadivelu (2006), os métodos centrados no aprendiz buscam torná-lo gramaticalmente correto e comunicativamente fluente. Nesses métodos, é considerado o uso da língua da vida real do aprendiz na interação social ou para estudo acadêmico, e são apresentadas estruturas linguísticas em contextos comunicativos. A categoria nocional/funcional pode ser relacionada com uma ou mais formas linguísticas e sequencialmente oferecidas e explicadas para o aprendiz. A aprendizagem é, portanto, mais intencional do que incidental, como parece propor o material *Inside Out intermediate*.

No que diz respeito às atividades de produção oral, há no referido livro tarefas de produção oral personalizadas, cujo objetivo principal é desenvolver a fluência. Essas tarefas não têm o propósito de ser uma prática da gramática: elas estão relacionadas aos tópicos, léxico e gramática dentro da unidade e funcionam, assim, como *oportunidades para os alunos transformarem o insumo em produção* (GOMM & HIRD, 2000, grifo nosso). A maioria delas incentiva os alunos a falarem sobre assuntos relevantes para eles ao invés de trocar informações inventadas. As tarefas personalizadas e autênticas desafiam e engajam os alunos e isso incentiva-os a arriscar a linguagem, visto que, de acordo com pesquisas na área de aquisição de segunda língua, quando o aluno arrisca, ele está experimentando e testando teorias sobre como a língua funciona. Essa é a parte essencial da aprendizagem de línguas.

Em relação à teoria de língua que parece nortear a proposta do livro didático *Inside Out intermediate*, é possível identificar a concepção de língua tanto como sistema quanto como discurso; em outras palavras, a língua é vista como meio de comunicação, assim como ocorre nos métodos centrados no aprendiz. A teoria de aprendizagem de língua, por sua vez, deriva da psicologia cognitiva, a qual considera que, no contexto da aprendizagem da língua, a capacidade cognitiva do aprendiz medeia entre o insumo do professor (estímulo) e a produção do aprendiz (resposta). O aprendiz é capaz de formar, testar e confirmar hipóteses, uma sequência de processos psicológicos que contribuem para o desenvolvimento linguístico (KUMARAVADIVELU, 2006).

O referido autor defende que o ensino comunicativo de línguas é um exemplo de método centrado no aprendiz. Hall (2011) argumenta que o ensino comunicativo de línguas, também conhecido como abordagem comunicativa, apresenta uma forma “forte” e uma “fraca”. Quando a abordagem teve início, durante a década de 1970, predominava a versão “forte” que sugeria que a língua é aprendida quando utilizada. Assim, os alunos deveriam aprender sem a interferência do professor e de maneiras que o professor não pode controlar. A gramática era banida da sala de aula. Por outro lado, a versão “fraca” considerava maior controle sobre a aprendizagem e os alunos deveriam realizar atividades pré-comunicativas para depois se engajar na comunicação significativa. Nessa versão, havia espaço para o ensino de estruturas gramaticais, que parece ser o caso do livro didático em questão.

No que tange às atividades de leitura propostas pelo *Inside Out intermediate*, Gomm & Hird (2000) afirmam que as tarefas que seguem um texto devem estar de acordo com o nível de competência do aluno na língua e que se o texto for muito difícil, o aluno se sente desmotivado para realizar as tarefas. Por outro lado, se o texto for modificado a fim de apresentar exemplos de uma dada estrutura gramatical, conforme era feito no passado, ele se torna chato para ler e não convence enquanto discurso. A solução encontrada pelo material foi basear todos os textos em fontes modernas autênticas, como revistas, jornais, romances, etc. Quando necessário, os textos foram editados de modo a torná-los desafiadores sem serem impossíveis para a compreensão. Os textos foram selecionados não pelo conteúdo linguístico, mas pelo interesse e adequação aos alunos que utilizarão esse livro didático.

De acordo com Gomm & Hird (2000), as passagens de áudio incluem textos especialmente escritos para a aprendizagem de língua, gravações em estúdio e gravações autênticas. Há diálogos, monólogos, conversações e músicas verdadeiras cantadas pelos

artistas reais. Há uma variedade de sotaques, por exemplo, britânico, americano, irlandês, australiano, e alguns exemplos de produção oral de falantes não nativos. As tarefas são elaboradas a fim de desenvolver as habilidades de compreensão oral reais.

O vocabulário presente no livro didático é útil e apropriado para o aluno que tem entre dezessete e trinta e cinco anos e tem um grau relativamente alto de escolaridade. É sempre apresentado dentro de um contexto e relacionado aos temas e tópicos da unidade. Os exercícios incentivam os alunos a trabalhar com o léxico como parte de um sistema ao invés de trabalhar com uma lista de palavras desconexas por meio de tarefas focando na combinação das palavras, conotação e registro de formalidade.

O livro didático traz dez tarefas estruturadas de escrita que oferecem aos alunos oportunidade para compreender e lidar com uma variedade de formatos: email, cartão postal, relatório, carta formal e informal.

Analisando as unidades mais detalhadamente, os tópicos parecem ser de fato relevantes para os adultos, o público alvo desse material. A gramática e o vocabulário são apresentados de modo contextualizado e as quatro habilidades estão presentes em todas as unidades. Além disso, o trabalho em duplas de alunos é amplamente incentivado ao longo do material, conforme apontam Gomm & Hird (2000). Acreditamos que as atividades propostas no *Inside Out intermediate* são, portanto, compatíveis com a argumentação dos autores.

Kumaravadivelu (2006) defende que os métodos centrados no aprendiz introduziram procedimentos de sala de aula que tinham como objetivo criar e manter a motivação do aprendiz, conforme é possível observar no *Inside Out intermediate*. O foco no aprendiz e a ênfase na comunicação fizeram do método uma pedagogia muito popular entre os professores de línguas do mundo todo. No entanto, tal método apresenta uma visão de aprendizagem de língua linear e aditiva e uma sequência de ensino que compreende apresentação, prática e produção, que não são significativamente diferentes ou melhores do que os métodos centrados na língua, como, por exemplo, o audiolingual.

O outro livro didático utilizado pela professora, o *Cutting Edge intermediate*, apresenta doze módulos e cada um é dividido em duas partes: a parte A é denominada “Língua” e a parte B recebe o nome de “Tarefa”.

As imagens que seguem ilustram os três primeiros módulos e suas partes A e B:

Part A Language			
Module	Language focus	Vocabulary	Speaking
Module 1 About you page 6	1) Questions and answers (auxiliary verbs) <i>Pronunciation: stressed and weak forms in questions and answers</i> 2) Present Simple and Continuous	People around you (<i>best friend, acquaintance, classmate, etc.</i>) Wordspot: <i>have</i> (and <i>have got</i>)	Mini-task: find five things you have in common with a partner Talk about the changing state of the family
Module 2 Memories page 17	1) Past Simple and Continuous <i>Pronunciation: -ed forms / weak forms of was, were</i> 2) Comparing past and present (<i>used to, still, not ... any more / longer</i>)	Remembering and forgetting (<i>remember, learn, remind, forget, recognise, lose</i>) Wordspot: <i>time</i>	Talk about ways of remembering Mini-task: describe an important meeting in your life
Module 3 Around the world page 26	1) Comparatives and superlatives (<i>slightly higher than, one of the biggest ... in the world, etc.</i>) 2) Comparing things in different ways (<i>not as ... as, fewer / less than, similar to, etc.</i>) <i>Pronunciation: /ə/ in comparative phrases</i>	Wordspot: <i>place</i> Describing towns and cities	Do a geography quiz Mini-task: describe similarities and differences between two countries

Figura 09 – Parte A dos três primeiros módulos

Part B Task		
Reading / Listening	Task	After the task
Reading: <i>A quiet revolution?</i> (the changing state of the family)	Preparation for task: listen to people meeting for the first time Task: interview another student using a pie-chart (extended speaking)	Task link: how you spend your time (<i>I absolutely love ..., I'm not very good at ..., etc.</i>) Real life: writing an informal letter Do you remember?
Reading: <i>All in the memory</i>	Preparation for task: listen to two descriptions of childhood memories Task: describe a childhood memory (extended speaking and writing)	Task link: short questions <i>Pronunciation:</i> using intonation to show interest Do you remember?
Listening: geography quiz Reading: <i>Amazing cities!</i>	Preparation for task: listen to recommendations for a tour of Ireland Task: plan a tour of your country or region (extended speaking and writing)	Task link: recommending and advising <i>Pronunciation:</i> intonation for giving recommendations Do you remember?

Figura 10 – Parte B dos três primeiros módulos

Conforme afirmam Carr, Cunningham & Moor (2002), autores responsáveis pela “Introdução” do livro do professor do *Cutting Edge intermediate*, o material apresenta uma estrutura que abrange a gramática e o vocabulário da língua inglesa, bem como a prática sistemática da compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. Além disso, ele traz uma abordagem integrada para a pronúncia e também atividades de revisão, como foi possível observar nas figuras anteriores. Esse livro didático apresenta três características: (1) as atividades são baseadas em tarefas; (2) há uma ênfase no léxico; (3) a abordagem para o ensino da gramática é indutiva.

Para os referidos autores, a tarefa é entendida como uma atividade oral ou escrita na qual o objetivo principal é atingir um resultado particular ou produto. As tarefas desse material envolvem uma fase oral seguida por uma fase escrita. Em relação ao ensino baseado em tarefas, os autores afirmam que: a tarefa é tratada com um fim em si mesma e não como uma oportunidade para praticar estruturas linguísticas específicas; as tarefas são fundamentais no material e não meras atividades de produção oral incidentais; são oferecidas aos aprendizes amostras linguísticas necessárias para desempenhar a tarefa; os aprendizes fazem uso da melhor maneira que podem do conhecimento que já têm da língua para realizar a tarefa e são incentivados a melhorar sua proficiência; as tarefas são desafiadoras, tendo em vista o nível de conhecimento do aprendiz.

Nesse sentido, é possível afirmar que o livro didático *Cutting Edge intermediate* está fundamentado na aprendizagem baseada em tarefas⁵⁵. Hall (2011) assevera que embora Kumaravadivelu (1993) considere que as tarefas possam ser incorporadas em uma variedade de métodos, Thornbury (2006) sugere que a aprendizagem baseada em tarefas emergiu da versão “forte” do ensino comunicativo de línguas.

De acordo com Hall (2011), a abordagem de ensino baseada em tarefas utiliza as tarefas como o meio pelo qual a língua é gerada e aprendida. Há várias interpretações sobre o que pode ser considerado uma tarefa. Kumaravadivelu (2006) apresenta uma definição de tarefa proposta por Ellis (2003) que entende a tarefa como um plano de trabalho que exige que os aprendizes processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado e, para isso, os aprendizes precisam direcionar a atenção para o sentido. Além disso, o objetivo da tarefa é resultar no uso da língua de modo que seja semelhante à maneira que a língua é utilizada fora da sala de aula. Convém observar que, para Kumaravadivelu (2006), uma tarefa

⁵⁵ Nossa tradução para *Task-based Learning*.

pode estar relacionada com qualquer método de ensino; em outras palavras, a tarefa não é um construto metodológico, mas, sim um conteúdo curricular. Na concepção do referido autor, há tarefas centradas na língua, tarefas centradas no aprendiz e tarefas centradas na aprendizagem.

No que tange às vantagens do ensino baseado em tarefas, Carr, Cunningham & Moor (2002) argumentam que, por meio das tarefas, os aprendizes têm a oportunidade de falar e praticar as habilidades e a língua que eles podem precisar fora da sala de aula. Além disso, as tarefas contribuem para o progresso na língua-alvo do aprendiz, uma vez que o incentiva a planejar e apresentar uma fala mais ambiciosa e não expressar qualquer coisa que lhe vem à mente. Ao se esforçar para produzir, o aprendiz se sente mais motivado para absorver o vocabulário que ele pediu ao professor ou a língua que ele já conhecia, mas que não tinha sido adquirida ainda. Por fim, as tarefas oferecem oportunidades naturais para revisão e o professor tem a chance de avaliar o progresso do aprendiz.

Segundo Willis (1996, *apud* HALL, 2011)⁵⁶, as tarefas estão organizadas em três estágios: pré-tarefa (introdução ao tópico); ciclo da tarefa (realização da tarefa pelos aprendizes); foco na língua (análise e prática da língua utilizada). Diferentes autores propõem ordens diferentes no que se refere à introdução das amostras lexicais e gramaticais necessárias para desempenhar a tarefa: Prabhu (1987) sugere que o foco na língua deve ser dado no final do ciclo, enquanto Willis (1996) considera importante a apresentação de vocabulário na fase de pré-tarefa (HALL, 2011).

No material *Cutting Edge intermediate*, há uma fase pré-tarefa, em que o foco está na língua, que se refere à parte A. Ainda nesta parte, na seção destinada à produção oral, há uma mini-tarefa. Na parte B, dedicada exclusivamente à tarefa, é possível observar uma preparação para a tarefa, a tarefa propriamente dita e, por fim, uma tarefa relacionada à anterior, conforme ilustra as imagens anteriores retiradas do índice do referido livro didático.

Para Carr, Cunningham & Moor (2002), um bom vocabulário é vital para o sucesso na comunicação; por isso, novo léxico é introduzido em todos os estágios ao longo do livro e revisado sempre que possível. Foi realizada uma seleção cuidadosa de vocabulário relevante e com alta ocorrência, de modo que esse vocabulário seja utilizado e compreendido

⁵⁶ WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. London: Longman, 1996.

internacionalmente, e contou com a ajuda do Corpus Nacional Britânico⁵⁷. Além disso, o material atribui importância ao insumo personalizado, que se refere aos pedidos de léxico feitos pelos aprendizes, que também é relevante. A abordagem baseada em tarefas permite que o aprendiz pergunte ao professor palavras que ele não sabe e precisa utilizar para desempenhar a tarefa. Por isso, há quadros com espaço disponível para o aluno acrescentar o vocabulário pessoal nas páginas das tarefas. Em outros momentos ao longo do livro, o aluno também é incentivado a perguntar para o professor as palavras que precisa para expressar o que deseja.

Em relação à gramática, *Cutting Edge intermediate* aborda tempos verbais, quantificadores e orações relativas. Na parte A, amostras linguísticas novas são introduzidas e geralmente serão úteis para a realização das tarefas na parte B. Para selecionar o insumo gramatical, também foi considerado o critério da frequência e relevância das estruturas. Foi dada ênfase no sentido base ou primário de algumas formas como, por exemplo, o presente perfeito, ao invés de listar vários usos que podem sobrecarregar e confundir o aprendiz. O conteúdo gramatical é introduzido de modo contextualizado por meio de textos orais e escritos. O aprendiz chega até as regras gramaticais por meio da abordagem da descoberta. Toda a linguagem é praticada em contextos significativos geralmente por meio de atividades comunicativas em duplas.

No que diz respeito à compreensão escrita, Carr, Cunningham & Moor (2002) afirmam que há uma ampla variedade de materiais de leitura, que inclui artigos de jornal, textos científicos, formulários, bilhetes e cartas. Esses textos visam ao desenvolvimento da leitura e da prática de gramática, além de serem estímulos para as tarefas e modelos para as atividades escritas.

Já a produção escrita é desenvolvida por meio de atividades escritas que englobam escrever uma carta, preencher um formulário, realizar exercícios sobre conjunções, essenciais para o desenvolvimento da escrita, bem como produzir textos que são requeridos no livro de lições de casa.

A pronúncia é trabalhada de modo integrado com a gramática e o léxico. Ao longo do material, há quadros dedicados ao estudo da pronúncia, que foca principalmente na sílaba

⁵⁷ The British National Corpus (BNC) is a 100 million word collection of samples of written and spoken language from a wide range of sources, designed to represent a wide cross-section of British English from the later part of the 20th century, both spoken and written (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml>).

tônica, entonação e fusão das palavras na fala. É também dada atenção para uma seção de revisão que foi desenvolvida ao final do módulo e que enfatiza os tópicos mais problemáticos e confusos. A abordagem baseada em tarefas oferece constantes oportunidades para os alunos reutilizarem o que foi aprendido e o professor pode reforçar o que foi visto de mais importante.

Além disso, o livro *Cutting Edge intermediate* aborda estratégias de aprendizagem. A abordagem da descoberta da gramática incentiva os aprendizes a experimentarem a língua e a criarem as regras para eles mesmos; a abordagem baseada em tarefas contribui para os aprendizes assumirem um papel ativo em sua própria aprendizagem. Há também junto com o livro didático um minidicionário que o aprendiz pode utilizar e, ao fazer isso, ele desenvolve habilidades para trabalhar com dicionários. Esse minidicionário traz palavras e expressões encontradas no livro didático que podem ser desconhecidas pelo aprendiz e há indicações no livro para o aluno consultar o minidicionário.

Desse modo, o *Cutting Edge intermediate* trabalha com as quatro habilidades: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. De acordo com Carr, Cunningham & Moor (2002), há uma forte ênfase na compreensão oral, que é desenvolvida por meio de mini-diálogos que introduzem novas amostras linguísticas, bem como entrevistas e conversações que aparecem na parte B como modelo ou estímulo para a tarefa. Há também uma forte ênfase na produção oral, visto que as tarefas oferecem uma oportunidade para a produção preparada baseada em tópicos e situações reais. Os tópicos e textos da parte A de cada módulo oferecem oportunidades para discussões posteriores. A maior parte da prática da gramática e do léxico é por meio de exercícios e atividades orais.

Considerando a divisão dos módulos em duas partes – língua e tarefa – e o tipo das atividades propostas no material, podemos afirmar que ele vai ao encontro dos objetivos que busca atingir, que são proporcionar oportunidades para o aprendiz utilizar a língua-alvo em sala de aula por meio das tarefas e, assim, desenvolver as quatro habilidades de modo que ele seja capaz de se comunicar na língua estrangeira tanto na sala de aula quanto fora do contexto formal de ensino.

3.1.2 A relação da professora com os livros didáticos

Foi possível observar que a professora trabalhou, durante várias aulas, com atividades retiradas dos livros didáticos tratados na seção anterior, conforme já foi afirmado. Em conversas informais com a professora sobre o material utilizado nas aulas, ela relatou que retirava as atividades dos livros didáticos mencionados anteriormente porque eles estavam disponíveis no departamento para serem utilizados pelo docente responsável pela disciplina.

Ao longo das aulas, a função principal assumida pelo livro didático era oferecer amostras linguísticas por meio de textos, principalmente, bem como apresentar tópicos para serem discutidos e estruturas gramaticais contextualizadas, além de propor atividades para desenvolver a fluência em determinado assunto. De acordo com Swain, Kinnear & Steinman (2010), o livro didático é um artefato e tem o potencial para se tornar um meio de mediação. Ele pode ter sido utilizado como tal ao mediar a aprendizagem da língua inglesa dos alunos quando se engajaram na realização das atividades propostas, tanto em sala de aula quanto em casa, no cumprimento das lições de casa sugeridas pela professora.

Os livros didáticos utilizados em várias aulas foram fundamentais na prática da professora, uma vez que consistiam em fontes de atividades nas quais a professora se apoiava para realizar seu trabalho, tendo em vista os dados gerados para o desenvolvimento deste estudo.

3.1.3 A construção da oralidade nas aulas

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, a oralidade parece ter sido predominantemente construída por meio do oferecimento e da produção do insumo linguístico embasado no modelo teórico insumo-interação-produção. Segundo Block (2003), tal modelo apresenta cinco estágios: percepção; insumo compreendido; assimilação; integração e produção, já tratados detalhadamente no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho. É pertinente reforçar aqui que tal modelo atribui importância à interação para a aquisição de segunda língua. Ao interagir com o professor ou colega, o aprendiz negocia o insumo oferecido, após tê-lo percebido, e depois começa a formular hipóteses sobre a língua. A

produção da língua, portanto, é o resultado da testagem de hipóteses sobre o funcionamento linguístico.

O modelo teórico insumo-interação-produção está fundamentado em princípios de processamento de informação da ciência cognitiva. Assim, o papel do aprendiz é principalmente processar e armazenar informação. A produção, por sua vez, é consequência de todo o processo cognitivo da aprendizagem de línguas. Tal modelo também parece fundamentar teoricamente os materiais didáticos descritos anteriormente, visto que eles concebem a aprendizagem como processo cognitivo em que o aprendiz é levado a testar hipóteses sobre o funcionamento da língua estrangeira.

A mediação também proporcionou a construção da oralidade nas aulas. A postulação de Vigotski (1996) de que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados nos leva a afirmar que a aprendizagem de línguas é também um processo mediado, que pode ocorrer por meios simbólicos e/ou materiais construídos culturalmente, conforme argumentam Swain, Kinnear & Steinman (2010). O meio simbólico pode ser a própria língua estrangeira ou também a materna que medeia a aprendizagem, e os materiais construídos culturalmente podem referir-se principalmente a livros didáticos, gramáticas e dicionários. Nesse sentido, a língua estrangeira, os materiais didáticos, os colegas e a professora mediarão a aprendizagem da língua-alvo ao longo das aulas investigadas.

3.1.3.1 O oferecimento e a produção do insumo linguístico e a facilitação

O excerto 14 seguinte mostra o início de uma aula em que a professora direciona a atenção dos alunos para um texto retirado do livro didático *Inside Out intermediate*, cuja leitura e dois exercícios de interpretação foram determinados como tarefa de casa pela professora na aula anterior. Na figura que segue, é possível visualizar o texto e os referidos exercícios (1 e 2) e também o exercício 3:

Sally sees herself as she really is

1 Read the article and find out:

- how Sally changes her mind about how she sees herself.
- what she thinks of *The Little Book of Calm*.

was under the impression that I was quite a relaxed sort of person until I watched the video of my sister's wedding. As I watched myself, I realised that I am not the cool, calm, sophisticated woman I thought I was. In fact I'm the opposite. I fidget. I talk non-stop, fiddle with my hair, scratch my nose, wave my hands around like a lunatic, bite my nails, and I never sit back and relax on a seat, I sit on the edge of it, ready to jump up and go somewhere else.

So it was no surprise when a friend gave me *The Little Book of Calm* for my last birthday.

I read the blurb on the back cover. 'Feeling stressed?' it asked. 'Need some help to regain balance in your life?' *The Little Book of Calm* is full of advice to follow and thoughts to inspire. Open it at any page and you will find a path to inner peace.'

So I opened it at any page and read the advice: 'Wear white.' Wear white! I haven't worn white since my first child was born. This is not good advice for someone who has to deal with young children and their dirty fingers every day.

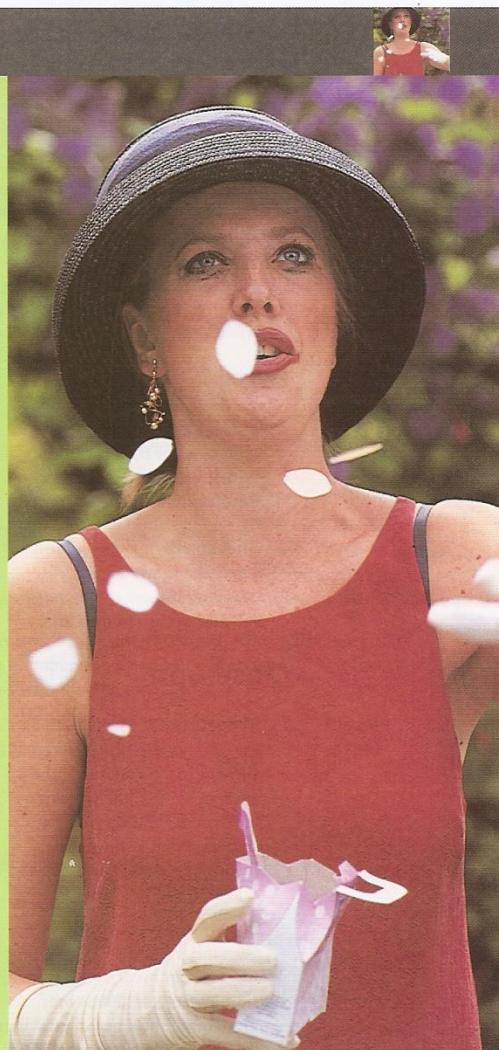
I turned to another page. 'Take a lesson in calmness from children. Watch how children live every moment for the pleasure of the moment.' Do you know my children? When one of them is screaming, 'Aargh! he's pulling my hair!' and the other is screaming, 'She's taken my sweets!', the feeling I get is not calmness.

'Make an appointment with yourself to deal with worries at a specific time in the future.' Make an appointment! I've already got too many appointments. I don't need another appointment to worry about.

'Get up early and watch the sunrise.' Well that's nothing new. I wake up at the crack of dawn every day, thanks to the children. I haven't had a lie-in for years.

'For every ninety minutes of work, take a twenty-minute break.' Yes, I like that. But there's a problem. Who's going to tell my children 'Don't disturb Mummy now, she's having a break.'?

'Use a soft voice.' With fighting children? I don't think so. In fact, my voice is getting louder every day. I decided to try once more. 'Rediscover milk.' No problem. I love milk and I drink it all the time ... with a shot of strong Italian espresso coffee in it, of course. ■



2 Are these sentences true or false?

- Before seeing the video, Sally thought she was a calm sort of person.
- She wasn't surprised when she saw herself on video.
- She discovered that she's the sort of person who never keeps still.
- She read *The Little Book of Calm* from cover to cover.
- The advice in *The Little Book of Calm* changed her life.

3 Have you ever seen yourself on video? What were the circumstances? Were you surprised at how you looked? How did you feel about it? Ask a partner.

Figura 11 – Texto e exercícios do *Inside Out intermediate*

Excerto 14

(01) P: (...) so we are going to start discussing this text which (+) is in title *Sally sees herself as she*
 (02) *really is* and I will start asking you the questions (...) how Sally changes her mind about how she
 (03) sees herself (+) how does she change her mind about the way she sees herself?

(04) A1: She saw herself in a video.

(05) P: Yeah (+) but what's the change in her mind?

(06) A1: In her mind? Because she é: she é: thought that é: he she was calm (+) and she is the
 (07) opposite.

(08) P: Very good, A1. And hum there is a word in this text that is a synonym of calm. What's that?

(09) A1: Calmness.

(10) P: Hum (+) also?

(11) A11: Relaxed.

(12) P: Relaxed. I am calling the attention for this word because she thought she was relaxed and if we
 (13) think about Portuguese, say "Oh, I am relaxed" we think about other things. So relaxed means, is
 (14) a person that enjoys relaxation, alright? And in Portuguese we say "Eu sou rílex".

((risos))

(15) P: Ok, the fact is this is wrong. We are supposed to say "I am relaxed". So that's exactly this, she
 (16) saw herself hum (+) it was like she was watching her sister's wedding video and then when she
 (17) saw herself, she had hum, she noted she had several habits, alright, that show that she is not a
 (18) relaxed person, ok? Very good. Hum what does she think of the little book of calm? They
 (19) mentioned this book in the text, this is a book directed to people that want to be relaxed, yes? And
 (20) she, does she give any opinion about this book?

(21) A7: I think (incompreensível) she, ai caçoa, zomba (+) mocks?

(22) P: Mock, ok.

(23) A7: She mocks

(24) P: Alright.

(25) A7: on the book about the tips.

(26) P: Why?

(27) A7: Because she (+)

(28) A11: Because é: she can't do the things the book are saying to, to be done.

(29) P: Alright.

(30) A11: It's impossible to have routine (+) the case.

(31) P: So the thing is that she doesn't think much of this book because she doesn't think this is
 (32) relevant (+) book for a person that has a busy lifestyle, ok, like her busy lifestyle, yes?

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

Como foi possível observar na figura anterior e no excerto 14, a professora faz a pergunta *a)* do exercício 1 para a turma e a aluna A1 responde corretamente. Em seguida, a professora chama a atenção para a palavra “relaxed”, que aparece na segunda linha do texto e que geralmente confunde os alunos, e explica o sentido dessa palavra comparando-o com o da língua portuguesa. A seguir, a professora faz a pergunta *b)* e a aluna A7 também responde corretamente, embora tenha utilizado a língua materna em um primeiro momento porque não estava se lembrando de uma palavra que queria expressar, mas depois arrisca uma opção, que é confirmada pela professora. Diante da resposta da aluna, a professora pede uma justificativa. A A7 inicia sua fala, mas tem seu turno tomado pelo A11 que oferece a resposta. Por fim, a professora conclui a discussão apresentando uma outra possibilidade de resposta para o item *b)*.

A função principal do texto ilustrado na figura 11 parece ter sido o oferecimento de insumo linguístico que possibilitaria a realização das atividades que se seguiram. Indiscutivelmente, o texto foi também relevante para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita dos alunos, uma vez que o objetivo que parece estar por trás da discussão motivada pela professora no excerto 14 era verificar a compreensão do texto pelos alunos.

Desse modo, a oralidade parece ser construída com base no insumo trazido pelo livro didático quando a professora motiva uma discussão com a turma sobre o tópico do texto com o propósito de verificar sua leitura e interpretação realizadas pelos alunos como tarefa de casa. Além disso, o papel da professora parece ser o de facilitadora da aprendizagem e também de gerente na interação com os alunos, conforme afirma Brown (1994), uma vez que ela oferece auxílio, mantém os alunos focados e controla os objetivos da interação, que é incentivada por ela.

O excerto 15 mostra a continuação da discussão iniciada no excerto 14:

Excerto 15

(01) P: Very good. Any other things would you like to comment about?

(02) A12: Teacher, é: (+) what's the, what's the meaning of “dirty fingers”?

(03) P: Very good. The thing is hum I was going to check vocabulary, can we go to vocabulary now?

(04) “Dirty fingers”, you know the fingers?

(05) A12: Yes.

(06) P: When they are dirty, they are full of (+) dust and (+) children have dirty fingers because they
(07) walk, they put their hands on the floor and then they come with dirty fingers and put in your (+)

(08) A12: Yes.

(09) P: clothes. These are dirty. When things are not clean. So dirty is the opposite of clean.

(10) A12: Yes.

(11) P: Right?

(12) A12: É que “dirty” tem outros sentidos também.

(13) P: Yeah, yeah, but this is the primary one.

(14) A12: Yes.

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

No excerto anterior, a professora pergunta se os alunos gostariam de comentar mais alguma coisa sobre o texto e o aluno A12 faz uma pergunta a respeito do significado de duas palavras que estavam na segunda linha do texto. A partir dessa pergunta, a professora decide, então, iniciar a verificação da compreensão de vocabulário. O A12, por sua vez, consegue entender a explicação dada pela professora na língua-alvo.

É possível observar que a professora atua como facilitadora do insumo presente no texto em questão ao oferecer explicações detalhadas (linhas 06, 07 e 09). Assim, a construção da oralidade parece ocorrer a partir da facilitação do insumo negociado nessa interação com os alunos, cujo objetivo é o oferecimento de insumo compreensível. A hipótese do insumo compreensível defendida por Krashen (1987) estabelece que como a fluência não pode ser ensinada diretamente, a melhor maneira para ensinar a oralidade é oferecer insumo compreensível, o que parece ser uma das concepções norteadoras da prática da professora.

Os dados apresentados anteriormente sugerem que a construção da oralidade pode estar embasada no modelo teórico insumo-interação-produção: na interação entre professora e alunos há o oferecimento de insumo e a negociação de sentidos, que resulta na produção dos aprendizes. A negociação ocorre durante a interação quando um dos interlocutores questiona ou comenta que um enunciado não foi compreendido satisfatoriamente. A professora parece centralizar a interação com o grupo, em que seu papel principal é verificar e também facilitar a compreensão do aluno. A língua estrangeira é utilizada durante todo tempo nas interações pela professora e os alunos são incentivados a se expressar por meio da língua-alvo também. Foi possível observar nos excertos apresentados que os alunos pediam o auxílio da professora

quando desconheciam algum léxico na língua inglesa. Desse modo, nesses momentos, a oralidade parece ter sido construída com base no insumo linguístico trazido pelo texto quando professora e alunos interagiam negociando sentidos relacionados ao insumo por meio da verificação de compreensão e pedidos de esclarecimento.

A figura que segue diz respeito ao questionário denominado “How relaxed are you?”, a qual o excerto 16 faz referência:

HOW RELAXED ARE YOU?	
1	A I start worrying about Monday on Friday evening. B I find it easy to switch off from work and relax at the weekend.
2	A I'm always fidgeting. B I find it easy to keep still.
3	A When I visit people's homes, I sit on the edge of the seat for the first hour. B When I visit people's homes, I sit back and relax straightaway.
4	A I'm always fiddling with something. B I don't need to have something in my hands.
5	A I bite my nails. B I never, or almost never, bite my nails.
6	A I worry all the time. B If I have a problem, I deal with it. If I can't do anything, I don't worry about it.
7	A When I make an appointment, I start worrying that I'm going to forget it. B When I make an appointment, I write it down.
8	A I hate waiting in queues. I'm too impatient. If I can I push in. B I accept waiting in queues because it's fair.
9	A I lose my temper two or three times a week. B I hardly ever lose my temper.
10	A I usually arrive at appointments too early or too late. B I usually arrive at appointments on time.

Figura 12 – Questionário retirado do *Inside Out intermediate*

Conforme é possível observar, o questionário apresenta dez itens e cada um tem duas opções, A e B. O exercício originalmente pede que o aluno escolha a opção que ele pense ser verdadeira para o colega, mas a professora alterou a atividade e pediu para os alunos assinalarem as opções individualmente considerando seu próprio comportamento e, depois, comparar com as marcadas pelo colega.

O excerto 16 refere-se à tal atividade em que duas alunas, A1 e A2, interagem comparando seus questionários, conforme foi proposto pela professora. Como a interação das alunas foi longa, de aproximadamente quinze minutos, foram selecionados alguns trechos relevantes para discussão. O excerto 16 tem início quando as alunas estão falando sobre o item 5 do questionário:

Excerto 16

(01) A2: Yes (+) I never or almost never bite my nails.

(02) A1: Ah the next (+) é: what's the number? (+) I, I'm lost.

(03) A2: 5.

(04) A1: 5?

(05) A2: Yes.

(06) A1: Did you bite é: your nails?

(07) A2: I never.

(08) A1: [Ah, ok

(09) A2: [or almost never bite my nails.

(10) A1: Hum (+) I bite my nails because I'm allergic.

(11) A2: I stopped bite my nails.

(12) A1: I'm allergic. (+) I don't know, how can I say "coça"?

(13) A2: Comê a unha?

(14) A1: Não.

(15) A2: Não, nails é unha!

(16) A1: Oh my God! I didn't understand that!

(17) A2: Na hora que ela ((a professora)) falou bite my nails, ela fez assim ó: ((faz o gesto)) eu acho

(18) que é roer unha, não é? (+) eu olhei pra ela.

(19) A1: Ah, nails é unha!

(20) A2: É, nails é unha!

(21) A1: Oh, that's true.

(22) A2: Bite deve ser roer, nose é scratch my nose.

(23) A1: Ahhh, because it é: scratch the nose it was in the text but not is this.

(24) A2: Yes.

(25) A1: Always lost!

(26) A2: ((risos)) I'm always lost ((risos))

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

Como foi possível observar no excerto 16, a aluna A1 não compreende corretamente o sentido da expressão “bite my nails”. A aluna A2 estranha (linha 13) quando a A1 relaciona o fato de roer as unhas com ser alérgica (linhas 10, 11 e 12). Ao imprimir uma entonação de espanto, utilizando a língua materna (linha 13), a A1 diz que não estava se referindo à ação de roer as unhas (linha 14). Foi então que a A2 (linha 15) conclui que a colega confundiu os sentidos das expressões “roer as unhas” e “coçar o nariz”, o que foi confirmado pela A1 logo em seguida (linha 16). A A2 utiliza a língua materna para explicar o sentido da expressão “roer as unhas” (linhas 17 e 18) e depois afirma que a expressão que diz respeito ao nariz é “scratch my nose” (linha 22). Por fim, a A1 entende que confundiu as expressões porque ambas estão no texto trabalhado anteriormente na aula, mas apenas a expressão “bite my nails” está no questionário em questão.

No excerto 17, a A1 mostra ter compreendido o sentido da expressão “bite my nails”:

Excerto 17

(01) A1: So in, so in, so é: you I never or almost never, no I NEVER bite my nails because it's a (+)
(02) how can I say “nojo”?

(03) A2: Hu:m.

(04) A1: How can I say, teacher, how can I say “nojo”? ((eleva a voz para chamar a professora que
(05) está monitorando as duplas na sala de aula))

(06) P: What? ((professora se aproxima))

(07) A1: How can I say “nojo”?

(08) P: You feel disgusting.

(09) A1: I feel disgusting.

(10) P: No, you feel disgusted because something is disgusting.

(11) A1: Because it's disgusting.

(12) P: It is disgusting and if you disgusted.

(13) A1: OK, ahh, ok (+) ahh the next.

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

No excerto anterior, a aluna A1, a fim de concluir sua fala e continuar com o processo de interação (linha 01), pede ajuda à colega porque desconhece como se diz uma palavra em inglês (linhas 01 e 02). Como a A2 hesita em sua resposta (linha 03), a A1 resolve buscar auxílio com a professora que, por sua vez, oferece o léxico pretendido por A1.

No excerto seguinte, as alunas estão interagindo sobre o último item do questionário:

Excerto 18

(01) A2: I usually arrive at appointments on time because I don't like atrasos.

(02) P: Delays.

(03) A2: Delays.

(04) A1: Delays. I usually arrive an appointment too early because I'm anxious.

(05) A2: Anxious?

(06) A1: I'm anxious (+) ah, finished.

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

É relevante apontar que no excerto 18 as duas alunas assinalaram opções diferentes no questionário – a A2 marcou a opção B (linha 01), enquanto a A1 escolheu a alternativa A (linha 04) – e ambas acrescentam ao item uma justificativa. A A2 precisa da língua materna para expressar o que pretende (linha 01). A professora, por sua vez, sempre monitorando a interação dos alunos em duplas, oferece o léxico necessário na língua-alvo (linha 02), o que é rapidamente aceito pela A2 ao repetir a palavra (linha 03). Isso também é feito pela A1 (linha 04), o que pode sugerir que ela também desconhece esse item lexical e, por isso, também quer se apropriar dele. A justificativa da A1 refere-se ao fato de ser ansiosa (linha 04), o que é uma surpresa para a colega (linha 05), repetindo a palavra com uma entonação de espanto. Nesse sentido, a A2 utiliza a estratégia de verificar a compreensão ao negociar o sentido (HALL, 2011) e sua parceira oferece, portanto, a confirmação (linha 06).

Os excertos 16, 17 e 18 ilustram momentos em que as alunas interagem em dupla para realizar a atividade proposta pela professora. O objetivo da atividade parece ter sido oferecer uma oportunidade para os alunos produzirem o insumo trabalhado nas atividades anteriores de leitura e interpretação do texto e também de vocabulário. Nesse sentido, a interação das alunas é baseada no insumo oferecido pelo texto, que foi facilitado pela professora, e também

pelo vocabulário apresentado pelo questionário presente na atividade. Foi possível observar que as alunas se esforçaram para utilizar a língua-alvo durante a realização da atividade, mas houve momentos em que elas precisaram lançar mão da língua materna para negociar sentidos, além de solicitar o auxílio da professora.

De modo geral, os três últimos excertos sugerem que a oralidade parece ter sido construída por meio da produção do insumo linguístico trabalhado. Nesse momento, após perceber, assimilar, formar e testar hipóteses sobre a língua (GASS, 1997, *apud* BLOCK, 2003), conforme estabelece o modelo teórico insumo-interação-produção, as alunas arriscam produzindo e negociando sentidos, além de utilizarem o conhecimento já adquirido da língua-alvo.

Embora as alunas tenham sido capazes de realizar a atividade proposta utilizando o máximo possível a língua-alvo, os dados dos excertos evidenciam que há um predomínio da reprodução do insumo oferecido, em que o papel assumido pelas alunas é o de processar e reproduzir conhecimento linguístico, papel esse compatível com a concepção cognitiva de aprendizagem. Assim, a construção da oralidade parece ocorrer de maneira limitada principalmente ao insumo oferecido e facilitado pela professora, o que pode restringir as oportunidades de coconstruir conhecimentos na língua estrangeira.

O próximo excerto refere-se à discussão de uma imagem que consta do livro didático *Cutting Edge intermediate*, conforme ilustra a figura seguinte:

Rules and freedom

Part A Language

Obligation and permission
Obligation and permission in the past
Vocabulary and speaking: rules and behaviour
Listening: school rules
Wordspot: do

Language focus 1

Obligation and permission

Mini-task

How many rules and regulations can you think of for each of the following situations? Make a list.

- in this school
- until you're eighteen years old
- when there's a political election
- if you're in a foreign country

Compare your lists in groups.

How many of the rules on your lists are the same?

Are there any that you would like to change?

You have to take your passport with you.

1 a) In which public places do you see signs and notices in English in your country? Can you remember what they say?

b) The picture opposite shows the transit lounge of an international airport. How many signs and notices can you see? What do they mean?



Figura 13 – Atividades retiradas do *Cutting Edge intermediate*

O objetivo da professora é introduzir o tópico da aula – regras e liberdade –, primeiramente levantando os conhecimentos prévios dos alunos:

Excerto 19

(01) P: Alright. So I'd like you to get the paper which you have hum (+) that one, A4, could you show
(02) them, please? Let's start by these things, we are going to talk about some rules and freedom (+)
(03) ok? I, I, I'd left the copy as you asked me, a big one, right? If you can see, there is a picture right
(04) in the middle, for this page and the second page, have a look. Can you understand this picture? I
(05) mean where do you think it was taken from?

(06) A13: Airport.

(07) P: At an airport, good A13. Why? What tells you it's from an airport?

(08) A13: Passengers, visas.

(09) P: Passengers, visas, what else?

(10) A13: Transit lounge.

(11) P: Transit (incompreensível), kind of people.

(12) A13: Duty shop.

(13) P: The duty free. These are all things that we might find at an airport or also at a station that calls
(14) borders, right? Ok! So these things that you said, A13, and you are looking at you have lots of
(15) things written. How do we call them? (+) This information (+) that you have in public places?

(16) A11: Advertisement?

(17) P: No, because advertisement, A11, would be for hum marketing, for commerce, ok? So you have
(18) a product, I'd like to sell it. So, in fact, it's not an advertisement ((pronúncia mais britânica)) or
(19) advertisement ((pronúncia mais americana)). We call them, suppose we see like here "no
(20) smoking", hum "only passengers with visa may leave the transit lounge". What's this?

(21) A12: They searching information.

(22) P: Hum?

(23) A12: They searching information about the travel.

(24) P: Yes, I'm asking how do we call this? What's the name? You have something written on a
(25) board and they say, suppose hum ((escreve e desenha na lousa a placa referente a não fumar))
(26) What's this?

(27) A12: Poster?

(28) P: No, this is a sign or a notice.

(29) A12: Right.

(30) P: Because it's a board with information, written information, sometimes you have pictures,
(31) right? And this is WARNING people, ok?

(Trecho de aula do dia 28/09/11)

Podemos observar no início do excerto anterior que a professora diz aos alunos que o tema da aula é regras e liberdade (linha 02). Antes de começar a discussão do tópico, a professora explora a imagem trazida pelo material didático (linhas 04 e 05). Depois de levantar o conhecimento dos alunos sobre a imagem, a professora chama a atenção dos alunos para as placas e avisos presentes na imagem (linha 15), perguntando como denominamos tais placas em inglês. O aluno A11 arrisca uma opção, mas está incorreta e a professora justifica a inadequação. Ela lança a pergunta (linha 20) mais uma vez para o grupo e desta vez o aluno A12 participa expressando sua opinião, que também não está adequada. Novamente, a professora faz a mesma pergunta (linhas 24, 25 e 26), porém desenha a placa que indica que fumar é proibido com o possível objetivo de tornar mais clara sua pergunta. O aluno A12 tenta mais uma vez, porém sua nova opção ainda está inadequada. A professora, por fim, oferece a resposta que pretendia (linha 28) e explica a função de tal recurso.

Na interação apresentada no excerto 19, a professora domina a maior parte dos turnos, oferecendo insumo linguístico, enquanto os alunos participam respondendo suas perguntas com frases curtas (linhas 06, 12, 16, 29, por exemplo). A fim de ampliar as oportunidades de produção dos alunos e do desenvolvimento da oralidade, a professora poderia ter proposto aos alunos a discussão da imagem em pares. Assim, eles teriam tido mais chances de interagir utilizando a língua-alvo, além de aprender vocabulário novo uns com os outros.

Após essa discussão inicial, a professora direciona a atenção dos alunos para a mini-tarefa que estava no material dos alunos e ilustrada na imagem anterior. O excerto que segue mostra a realização da referida atividade:

Excerto 20

(01) P: So have a look at the first exercise that we have there, (incompreensível) mini-task. Talk about
(02) these things of obligation and permission. Hum how many rules, ok, do you understand “rules”?
(03) Instructions that tells you, that tell you what you have to do and regulations, ok? Rules are
(04) synonyms, ok? Can you think of for each of the following situations ((lendo o enunciado))? Let’s
(05) think about the situations for example: in this school, let’s say in this university. First regulation:
(06) we can’t have parties in campus, ok? ((escreve na lousa)). What are the other rules and
(07) regulations that you know?

(08) A?: You can’t smoke in classroom.

(09) P: You can’t smoke in a classroom. Ok, good. What else?

(10) A5: You can’t drink beer. ((fala com voz baixa))

(11) P: Ok, A5, very good, repeat.

(12) A5: É: you can't drink beer.

(13) P: Very good, you can't drink beer here, perfect.

(14) A5: Here.

(15) P: Yeah but it's perfect, ok? Very good. What else? Just negative rules? Can we do anything
(16) here?

(17) A12: I can't watch other lessons, other (+)

(18) P: You can't?

(19) A12: I can't.

(20) P: Ok, the verb is attend, not watch, you say attend, I can't attend.

(21) A12: Attend.

(22) P: That's to be present.

(23) A12: Yes.

(24) P: We watch TV and things but lesson we attend because we participate. See?

(25) A12: Alright.

(26) P: So let's write new vocabulary ((escreve na lousa)) ok, you can't attend other lessons without
(27) permission. If the professor lets you, ok, right? What else?

(Trecho de aula do dia 28/09/11)

Como podemos observar, no início do excerto anterior, a professora explica como a atividade seria realizada: os alunos deveriam pensar em regras para a escola, que foi alterado pela professora para universidade, contexto dos alunos. Os alunos participam da interação produzindo frases gramaticalmente corretas (linhas 08, 10 e 16). O aluno A12 utiliza uma palavra inadequadamente (linha 17) e professora o corrige explicando o porquê da inadequação e oferece o léxico que expressa o sentido pretendido pelo aluno (linhas 20, 22, e 24).

No próximo excerto, que se refere à continuação da interação mostrada no excerto anterior, é possível observar que a professora apresenta insumo linguístico novo para os alunos:

Excerto 21

(01) P: What else?

(02) A3: We can't use the cellphone in class ((fala com voz muito baixa)).

(03) P: Sorry?

(04) A3: We can't use the cellphone in class.

(05) P: Very good, ok. Did you listen? We can't use cellphone in class. But you can, you are allowed,
(06) you have permission to go out and talk on the phone without asking. So you are allowed, you
(07) have permission. Do you understand?

(08) Vários alunos respondem: Yes.

(09) P: Very good. What else?

(Trecho de aula do dia 28/09/11)

Nesse excerto, a professora aproveita o exemplo dado pela aluna A3 (linha 04) para apresentar aos alunos a forma “to be allowed to” (linhas 05 e 06) e explica o sentido dessa expressão. Desse modo, os alunos poderiam utilizá-la ao longo da interação com a professora sobre o tema da aula. No excerto 22, a professora continua incentivando os alunos a participarem da discussão e segue para o segundo (linhas 01 e 02) e depois para o terceiro (linha 07) item da mini-tarefa, que está ilustrada na figura 13:

Excerto 22

(01) P: (...) Do you understand these things of being allowed or not? So let's talk more. I want you
(02) hum to tell me now until you were 18 years old. (...)

(...)

(03) A1: They can't drink alcoholic...

(04) P: You can't drink alcohol, alcoholic drinks, you can't buy alcoholic drinks, you can't buy
(05) cigarettes, yes, it's forbidden, it's prohibited to sell drinks, alcoholic drinks and cigarettes to
(06) people under 18.

(...)

(07) P: (...) what about voting, what about elections? At what age [

(08) A7: [at least, at least 16 years old.

(09) P: So you can vote (+)

(10) A7: at 16, it's not an obligation [

(11) P: [at the age of 16, it's not an obligation, so you can, but when you are 18, you MUST vote or
(12) you HAVE TO vote (incompreensível) So, I'm 16, I can vote if I want, ok, I can, but if I'm 18, I
(13) MUST vote, I HAVE to.

(Trecho de aula do dia 28/09/11)

No excerto 22, a aluna A7 afirma que aos dezesseis anos é possível votar (linha 08), mas isso não é uma obrigação (linha 10). Nesse momento, a A7 e a professora falam ao mesmo tempo (linhas 10 e 11) e a professora, por sua vez, aproveita a participação da aluna para introduzir mais insumo gramatical (linhas 11, 12 e 13).

Em relação à construção da oralidade nos três últimos excertos apresentados, podemos afirmar que ela parece se construir com base no oferecimento de insumo linguístico pela professora, que incentiva e motiva uma discussão com os alunos a respeito do tema da aula. A produção dos alunos limita-se a frases relativamente curtas, enquanto a professora parece assumir o papel de facilitadora da aprendizagem, conforme assevera Brown (1994).

O excerto seguinte diz respeito a outra atividade proposta pelo material didático *Cutting Edge intermediate*. De acordo com a atividade, os alunos deveriam interagir em pares e cada um teria uma lista com nomes de diversos lugares: para cada lugar, o aluno deveria formular pelo menos três regras ou conselhos e, ao parceiro, por sua vez, caberia adivinhar o lugar a que as regras ou conselhos faziam referência. No entanto, a professora alterou levemente a atividade: ela dividiu os alunos em grupos de quatro e entregou para dois integrantes um pedaço de papel com o nome de alguns lugares. Esses alunos deveriam formular as regras e os outros dois tentariam adivinhar o lugar e vice-versa. No excerto 23, quatro alunos (os pares A7 e A8; A2 e A10) interagem conforme as orientações da professora:

Excerto 23

(01) A7: Do you want to start?

(02) A2: Start.

(03) A7: Ok. Where we are, you have to pay to get out. Where we are, you have to pay to get out. You
(04) MUST pay to get out.

(05) A8: You must pay, yes (+) you can't, you can't talk to: (+) to:

(06) A7: the driver ((fala em voz baixa))

(07) A8: Ahhh ((entonação de desapontamento))

(08) A7: You can't talk to the driver.

(09) A8: You can't talk to the driver.

(10) A2: You can't?

(11) A7: You can't.

(12) A8: You can't talk.

(13) A7: Talk to the driver.

(14) A8: Just a little, a little bit.

(15) A7: You can (incompreensível) where we are.

(16) A2: In a: (+) in a bus?

(17) A7: Almost.

(18) A2: In a taxi.

(19) A7: Yes!

((risos))

(Trecho de aula do dia 05/10/11)

É possível observar que a aluna A7 inicia a interação e produz frases gramaticalmente corretas utilizando o insumo linguístico oferecido pela professora e pelo material didático (linhas 03 e 04). O aluno A8 recebe ajuda da A7 (linha 06) quando apresenta dificuldade para concluir sua fala (linha 05). Porém, como a parceira fala em voz baixa, o A8 provavelmente não a ouve e se mostra descontente (linha 07). A A8 decide, então, assumir o turno e produz toda a frase pretendida pelo colega (linha 08) e ele a repete (linha 09). A A2 e a A7 negociam sentidos por meio da repetição (linha 10) e a A7 confirma a compreensão (linha 11). Após a confirmação, ela arrisca um possível lugar, mas sua tentativa está incorreta. Tenta novamente e, então, acerta desta vez.

O objetivo dessa atividade era proporcionar aos alunos a oportunidade de produzir e praticar o insumo linguístico oferecido pela professora e pelo material didático. Nesse sentido, a construção da oralidade parece ocorrer por meio da produção do insumo e da negociação de sentidos. Os aprendizes conseguem desempenhar a tarefa proposta corretamente e são capazes de estabelecer a comunicação entre os membros do grupo; porém, o desenvolvimento da oralidade mantém-se majoritariamente limitado à produção do insumo compreensível trabalhado anteriormente.

O próximo excerto mostra a vez do par A2 e A10 oferecer as regras e conselhos para os outros dois (A7 e A8) tentarem adivinhar:

Excerto 24

(01) A2: Hum, pode ser esse? ((mostra o pedaço de papel com os nomes dos lugares e aponta um))

(02) A10: Ok.

(03) A2: Where we are, you don't have to pay to go (+) in. Hum (+) you (+) can go there hum so many
(04) times you want.

(05) A8: Shopping?

(06) A2: Quer falar um pouquinho?

(07) A7: It's a garden?

(08) A10: Não sei falar ((fala com voz muito baixa))

(09) A2: You go there, you must (+) go there to pray.

(10) A7: A church? A church?

(11) A2: Yes.

(Trecho de aula do dia 05/10/11)

No excerto anterior, a aluna A10 quase não participa da interação por conta da dificuldade de se expressar utilizando a língua-alvo (linha 08). As alunas A2 e A7 dominam os turnos e conseguem fazer uso corretamente do insumo gramatical provavelmente porque apresentam um nível um pouco mais alto de proficiência na língua estrangeira do que a A10 e o A8. Isso implica dizer que a atividade proposta parece ter oferecido poucas contribuições para o desenvolvimento da oralidade no que se refere aos alunos A10 e A8. Assim, a oralidade parece se construir principalmente considerando a fala das alunas A2 e A7, que realizaram a atividade ao produzir o insumo linguístico previsto.

No excerto que segue, a aluna A10 tenta participar da interação (linha 01) e, diante de sua dificuldade, a parceira a ajuda (linha 02):

Excerto 25

(01) A10: (incompreensível) are allowed, aren't allowed, é: ((fala com voz muito baixa))

(02) A2: You aren't allowed to smoke. You (+) should go (+) there with hum your friends. Hum (+)

(03) A7: You should or you shouldn't?

(04) A2: You should.

- (05) A7: Ok.
- (06) A2: Go there with your friends (+) and you have to pay for the services.
- (07) A7: The cinema?
- (08) A2: No.
- (09) A8: The restaurant?
- (10) A2: No. You can eat or drink there.
- (11) A7: The restaurant? In a restaurant?
- (12) A2: You can drink beers.
- (13) A8: The pub?
- (14) A7: No, the pub you can!
- (15) A8: Ah, eu tinha entendido “can”.
- (16) A2: No, you can.
- (17) A8: You can drink.
- (18) A7: A bar?
- (19) A2: A bar.
- (20) A7: A bar, ok.
- (21) A8: Não é pub também?
- (22) A7: Ah, yes.

(Trecho de aula do dia 05/10/11)

Nesse excerto, as alunas A7 e A2 novamente negociam sentidos ao utilizar a estratégia de confirmação de compreensão (linha 03). Depois de oferecida a confirmação, a A2 dá mais dicas (linha 06) e a A7 arrisca um lugar. Como ela não acerta, a A2 continua a produzir as frases utilizando o insumo apresentado. Ao afirmar que é possível beber cerveja naquele lugar (linha 12), o aluno A8 rapidamente oferece uma resposta bastante adequada. Mas a aluna A7 o corrige (linha 14) e o A8 justifica sua resposta dizendo que entendeu que era possível. Na verdade, ele estava certo porque a aluna A2 confirma que é sim possível beber cerveja naquele lugar (linha 16), o que é repetido pelo A8 (linha 17). A A7, então, oferece a resposta correta, mas também aceita a opção anterior sugerida pelo colega.

É interessante destacar que a aluna A10, que parece ser a menos proficiente do grupo, inicia a interação no excerto 25, tentando utilizar a estrutura nova apresentada na aula. Nesse

momento (linha 01), ao arriscar a produção da forma linguística, ela testa as hipóteses sobre o funcionamento da língua. Sua parceira, a A2, decide tomar o turno na tentativa de ajudá-la e, com base nas hipóteses que estavam sendo testadas por A10, produz o provável enunciado pretendido por ela.

Embora seja possível identificar a presença de um par mais (A2) e o outro menos (A10) competente, não podemos afirmar que houve geração de zona de desenvolvimento proximal, que, segundo Vigotski (2000), refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da resolução de problemas de modo independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com pares mais experientes ou competentes. Isso se deve à falta de mediação entre a A10 e a A2, uma vez que a A2 apenas ofereceu a mensagem adequada sem levar a A10 a se apropriar das estruturas linguísticas, o que pode resultar na internalização, em uma concepção vigotskiana. Segundo Swain, Kinnear & Steinman (2010), na zona de desenvolvimento proximal, tanto o par mais experiente quanto o menos experiente interagem e negociam sentidos, o que não foi observado no excerto 25 entre A10 e A2. Aliás, a participação da A10 em toda a interação se limita à primeira linha do excerto anterior.

No que tange à construção da oralidade, os dados do excerto 25 sugerem que ela se estabelece com a produção predominantemente das amostras linguísticas oferecidas pela professora, em que predominam a participação das alunas A2 e A7, que parecem mostrar mais competência na língua estrangeira.

Tendo em vista os dados das gravações das aulas apresentados até aqui, é possível afirmar que eles sugerem que predominam dois momentos na aula da professora: há a apresentação de insumo linguístico por meio da interação com os alunos e com o suporte do material didático e, posteriormente, a produção do insumo em atividades retiradas do material em duplas ou grupos. Por meio dessa sequência, objetiva-se proporcionar aos alunos a aquisição da língua inglesa.

Nesse sentido, fundamentada no modelo teórico insumo-interação-produção, a oralidade parece se construir a partir do oferecimento de insumo linguístico que é facilitado pela professora, proporcionando a produção da linguagem oral, tanto nas interações entre professora e alunos quanto nas trocas entre os próprios alunos, ao trabalharem em duplas ou em pequenos grupos, como pôde ser observado nos excertos discutidos anteriormente.

No que diz respeito ao papel assumido pelos alunos, com base nos excertos referentes aos trechos das aulas, os aprendizes parecem ser processadores e reprodutores do insumo compreensível oferecido pelos materiais didáticos e também pela professora, que, por sua vez, tem o papel de facilitá-lo e incentivar seu uso em sala de aula.

O excerto que segue, retirado da entrevista realizada com a professora, mostra, considerando sua perspectiva, como a oralidade é construída em suas aulas:

Excerto 26

P: Então, eu acho assim, né, eu não tô falando assim tanto nas teorias, mas eu procuro assim não seguir nada, nenhuma abordagem tão fixa, mas é óbvio que **a oralidade é construída com base na comunicação**. E outra coisa, eu acho assim que o aluno, ele precisa usar a linguagem que ele tem, partindo dela, pra que ele se sinta seguro, confiante e que ele consiga depois desenvolver. **E partir do momento que ele sente que ele está desenvolvendo a oralidade passo a passo**, com base naquela, nesse caso de primeiro ano, uma coisa mais básica, mais elementar e que isso ele já consegue desenvolver, **eu sinto que existe um elemento motivador**. Então, a oralidade tem também, eu vejo muito essa questão da motivação. Colocá-los, né, dar essa oportunidade para que eles falem em aula, na maneira assim que os exercícios são propostos (...) **eu dou o insumo, dou oportunidade de interação, de auto-correção e até o feedback pra eles**, eu vejo que numa aula seguinte (...) eles já conseguem superar certas falhas e vão construindo, devagar, mas vão conseguindo estabelecer já, né, essa questão **da oralidade não ser uma coisa pronta**, de não estar ali, de não ser uma coisa copiada, **de não ser uma REPETIÇÃO**. Então, **eles erram, eles refazem, mas eles se comunicam**. Muitas vezes, eu não fico muito preocupada é: no caso de primeiro ano de ficar interrompendo e corrigindo. **Eu acho que deixá-los arriscar a linguagem e experimentando a língua é importante porque aí eles vão, eles vão sentindo que eles podem**.

(Trecho da entrevista com a professora)

Segundo a professora, a oralidade é construída com base na comunicação. Quando o aluno percebe que está conseguindo se comunicar e que está desenvolvendo a oralidade passo a passo, ele se sente motivado, conforme argumenta a professora. O aluno utiliza a linguagem que ele já tem e também o insumo oferecido e é capaz de se comunicar, embora cometa erros. Nesse sentido, para a professora, o oferecimento de insumo, a oportunidade de interação, a auto-correção e também o feedback são importantes para a construção da oralidade, que não é uma coisa pronta e tampouco repetição.

Além disso, para a professora, é fundamental que o aluno arrisque, experimente a língua, visto que tal comportamento o incentiva e o encoraja para continuar desenvolvendo a linguagem oral. A produção da língua é o resultado da testagem de hipóteses realizada pelo aprendiz no estágio da assimilação, após o insumo ter sido oferecido, percebido e

compreendido por ele (BLOCK, 2003). Tal concepção, portanto, parece embasar não só a prática, mas também a fala da professora.

O excerto seguinte refere-se à concepção de língua(gem) da professora e sua relação com a oralidade:

Excerto 27

P: Dentro da minha visão de linguagem, o desenvolvimento da oralidade vai nortear aí o processo pedagógico desse futuro professor. Então, dentro de uma disciplina de Língua Inglesa, a **oralidade tem que** ter espaço grande, né, e **ser desenvolvida passo a passo, com foco na comunicação, interação, considerando os elementos linguísticos também.** Então, por exemplo, **o desenvolvimento da gramática aplicada à oralidade é importante.**

(Trecho da entrevista com a professora)

De acordo com o excerto anterior, a professora parece entender a língua(gem) como comunicação, uma vez que ela atribui importância à oralidade na formação do professor de línguas. Desse modo, a oralidade deve ser desenvolvida passo a passo, com foco na comunicação levando-se em conta a gramática da língua. Para a professora, o desenvolvimento da gramática aplicada à oralidade é importante provavelmente porque ela acredita que a língua não é apenas um sistema linguístico desvinculado do uso real pelos falantes da língua. Assim, o objetivo principal de ensinar gramática parece ser possibilitar aos alunos a produção da linguagem oral atentando-se tanto para a fluência quanto para a acuidade.

No que tange a como o insumo é oferecido em suas aulas, a professora relata que isso ocorre de várias maneiras e explica como é realizado esse oferecimento, conforme é possível observar no próximo excerto:

Excerto 28

P: Eu acho que o insumo, ele tem que ser dado de várias maneiras. Então, eu procuro assim não ter uma rotina dessa apresentação, da preparação da aula. Então, o insumo, ele pode ser dado tanto na presentation como no warmer como mesmo já falando “olha, vai ser assim a gramática”, às vezes tá muito corrido, aí a gente vai direto. Mas o insumo tem que ser de qualidade. Acho que o aluno tem que ter subsídio, né, para que ele possa ser ativo, para que ele possa agir, para que ele possa

falar, escrever, ouvir. Então, eu trabalho de várias maneiras, então por meio das tarefas. Então, se eu for trabalhar o vocabulário, é um exercício que vai ter um foco final, né, pra com esse vocabulário. Então, esse vocabulário vai ser usado, vai ser um produto, né, pra ser usado de alguma maneira. Se é a gramática, né, é um insumo gramatical apresentado, colocado, testado, contextualizado, tem *listening*, tem *reading*, tem as tarefas, tem os exercícios práticos, tem a interação. Então, **o insumo, ele é apresentado e utilizado pra que eu consiga a produção deles tanto oral como escrita.** (...) Então, a gente vai falar sobre esse assunto, eu mostro um texto, eu falo alguma coisa, sempre uso o visual, o *Power Point* em todas as aulas e o insumo, seja ele gramatical ou de vocabulário, ele tá ali pros alunos, né, tanto na apresentação como nos *handouts* deles e eles têm aquilo em mãos. Durante a interação, (...) sempre chamar atenção pro que foi dado de alguma maneira, ou um exercício de lacuna, ou um *reading* ou um *listening* e **a interação sempre presente porque a gente sempre comenta o insumo, a gente interage em cima desse insumo, seja ele lexical ou gramatical.**

(Trecho da entrevista com a professora)

No excerto anterior, a professora afirma que o insumo pode ser dado durante a apresentação do tópico da aula, na fase de aquecimento ou de uma maneira direta oferecendo o insumo para o aluno sem utilizar atividades. Para a professora, o oferecimento de insumo é fundamental para que o aluno possa assumir um papel ativo na aula e produzir tanto textos orais quanto escritos, já que o insumo é subsídio para que isso possa ocorrer. Portanto, conforme aponta a professora, o insumo tanto lexical quanto gramatical é apresentado para que seja possível a produção dos alunos nas interações, que estão sempre presentes.

É interessante destacar que a professora trabalha com tarefas, de acordo com o excerto 28. Sua visão de tarefa parece ser semelhante àquela proposta por Ellis (2003, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006)⁵⁸ apresentada anteriormente neste capítulo. Para o autor, a tarefa é um plano de trabalho no qual os aprendizes processam a língua pragmaticamente com o propósito de atingir um resultado quando sua atenção está voltada para o sentido. Assim, a tarefa proporciona aos aprendizes uma oportunidade de utilizar a língua fora da sala de aula, em situações reais de comunicação. Segundo o excerto anterior, a professora, ao trabalhar com tarefas, oferece ao aluno insumo linguístico que será utilizado por ele. A concepção de tarefa da professora também parece ser compatível com a do material didático utilizado por ela, o *Cutting Edge intermediate*, que adota a metodologia de aprendizagem baseada em tarefas, conforme discutido anteriormente.

Em relação ao estabelecimento das interações na sala de aula, a professora afirma no excerto seguinte que a interação é realizada com base no insumo lexical e gramatical apresentado entre os próprios alunos e entre a professora e os alunos:

⁵⁸ ELLIS, R. *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Excerto 29

P: Então, **com base nos tópicos, né, ou no tópico gramatical ou de vocabulário, eu proponho uma tarefa (...) e eles tem que interagir**, seja em par ou em grupos, pequenos grupos, né, então eles conseguem desenvolver a interação (...) Então, eu deixo sempre que eles se escolhessem, sempre com quem tá do lado, mas em pares, e a interação comigo também, que eu puxo muito. Então, eles estão fazendo em pares e eu depois eu peço pra fazer esse feedback total, assim pra classe. Então, eles contam o que eles falaram nos pares pra mim e isso a gente começa a estabelecer outro tipo de interação, que já é mais bidirecional porque era primeiro em par ou em grupo, aí vem pra mim e aí eu coloco pra classe e a classe muitas vezes pode responder, alguns alunos respondem, então a interação é assim.

(Trecho da entrevista com a professora)

De acordo com o excerto anterior, a professora propõe uma tarefa com base no tópico gramatical ou de vocabulário e os alunos devem interagir em pares ou em pequenos grupos a fim de desempenhar a tarefa sugerida. Quando eles terminam, a professora pede para eles reportarem para a sala o que foi discutido no grupo e ela, por sua vez, interage com os alunos, que também podem responder ou opinar ao longo da interação.

Considerando os excertos das aulas apresentados e discutidos anteriormente, bem como os trechos da entrevista realizada com a professora, é possível observar a coerência entre a prática e o discurso da docente. Apoiada na concepção de língua(gem) como comunicação, a professora promove a construção da oralidade em suas aulas, que ocorre a partir do oferecimento de insumo linguístico por meio da facilitação a fim de que os alunos possam, após negociar sentidos, produzir as amostras linguísticas nas tarefas propostas pelo material didático, que são, às vezes, adaptadas de acordo com o objetivo pedagógico da professora e com o contexto universitário dos alunos. Desse modo, a construção da oralidade parece estar embasada no modelo teórico de aquisição de línguas insumo-interação-produção, cujo pressuposto é sugerido em sua fala ao longo da entrevista.

Os excertos seguintes apresentam a perspectiva dos alunos no que tange à construção da oralidade nas aulas. Esses excertos referem-se às respostas dadas para a pergunta sobre as atividades que proporcionaram a interação oral nas aulas:

Excerto 30

A3: Atividades que envolviam o uso das estruturas gramaticais aprendidas na aula ou então a interação oral sobre algum assunto determinado pela professora. Em muitas vezes, as atividades eram

constituídas por perguntas que deveríamos fazer uns para os outros utilizando uma estrutura gramatical ou uma expressão vista.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 31

A14: Atividades de discussão de textos ou imagens, e perguntas pessoais realizadas sempre em dupla ou grupo, proporcionaram a interação oral em sala de aula.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 32

A6: Geralmente aquelas que possuíam inserção de vocabulário ou alguma estrutura gramatical.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 33

A1: Principalmente aquelas que davam as tarefas para a gente fazer as perguntas. Então, por exemplo, tinha algum tema que a professora estava trabalhando e você tinha que perguntar coisas a respeito do tema ou usar perguntas já previamente feitas no material que ela trazia para o colega e o colega tinha que responder.

(Trecho do questionário 2)

Tendo em vista a perspectiva dos alunos, os dados dos excertos anteriores sugerem que a oralidade pode ser construída ao realizar atividades interativas nas quais os alunos deveriam utilizar o insumo linguístico. Em outras palavras, esses dados evidenciam que a fim de construir a oralidade é necessário realizar atividades ou tarefas em que sejam possíveis fazer e responder a perguntas utilizando o insumo apresentado.

A análise e discussão dos dados realizada nesta seção mostram que as perspectivas da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, tanto a professora quanto os alunos, são compatíveis no que tange ao processo de construção da oralidade nas aulas de inglês. Os excertos das aulas gravadas, da entrevista com a professora e dos questionários aplicados aos alunos sugerem que a oralidade parece ser construída por meio do oferecimento de amostras linguísticas e das oportunidades para sua produção sob a forma de linguagem oral. Para tanto, a presença do material didático enquanto fonte de insumo e artefato com o potencial mediador foi fundamental para tal construção.

Foi possível observar a preocupação da professora com a oralidade e o constante incentivo ao uso da língua-alvo em sala de aula a fim de desenvolver a proficiência oral dos alunos. Ao selecionar atividades com assuntos relevantes para eles, como relacionamentos amorosos e regulamentos e proibições que fazem parte do nosso dia a dia, por exemplo, a professora buscava proporcionar um ambiente descontraído e motivador para o desenvolvimento da oralidade a fim de contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira. Essa prática parece estar embasada na hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1987) que estabelece que o aprendiz deve apresentar um filtro afetivo baixo, isto é, estar motivado e pouco ansioso, que é uma das condições para que a aquisição da língua estrangeira ocorra de modo mais satisfatório.

Conforme mostram os trechos das aulas apresentados, a facilitação parece estar presente com certa frequência na construção da oralidade: nas interações com os alunos, a professora oferece insumo linguístico trazido pelos materiais didáticos, procurando facilitá-lo, além de incentivar sua produção em sala de aula. Considerando Brown (1994), o professor de línguas interativo pode assumir vários papéis, dentre eles o de facilitador da aprendizagem, conforme já foi discutido. Tal papel parece ser assumido pela professora, pois ela procura constantemente deixar claro o sentido de palavras e expressões, as funções de determinadas estruturas gramaticais, oferecendo explicações bastante detalhadas, ou seja, ela busca oferecer insumo linguístico de uma maneira que os alunos possam compreendê-lo facilmente, como estabelece a hipótese do insumo compreensível defendida por Krashen (1987) a fim de possibilitar a aquisição da língua estrangeira.

Em suma, considerando a discussão dos excertos anteriores, a construção da oralidade baseou-se predominantemente no oferecimento de insumo linguístico e o incentivo a sua produção, que consistiu, na maioria das vezes, na reprodução da linguagem apresentada pela professora e pelo material didático. O modelo teórico insumo-interação-produção parece nortear, portanto, a construção da oralidade ao longo das aulas investigadas.

A fim de ilustrar o resultado alcançado - a oralidade se constrói a partir do oferecimento e facilitação do insumo linguístico que leva a sua produção -, apresentamos a imagem seguinte:

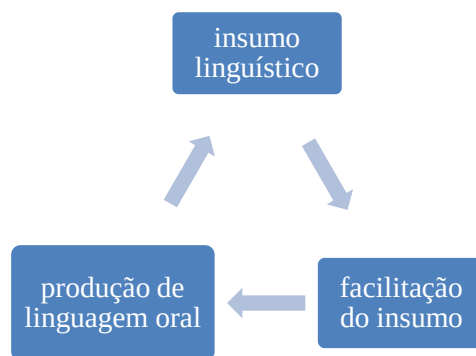


Figura 14 - Construção da oralidade nas aulas (1)

Segundo o esquema anterior, para que seja construída a oralidade, é necessário, obviamente, que o processo ilustrado na imagem ocorra na interação. Assim, o papel da professora é oferecer insumo linguístico e, em seguida, facilitá-lo aos aprendizes. Após negociar sentidos com a professora ou com os colegas, o aprendiz assimila o insumo e, em seguida, formula hipóteses sobre a língua, conforme é proposto no modelo teórico insumo-interação-produção. Ao final dos processos cognitivos de assimilação e integração, o aprendiz realiza a testagem de hipóteses ao produzir oralmente a língua-alvo.

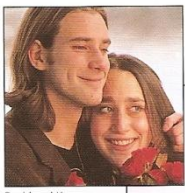
3.1.3.2 A mediação

A mediação também contribuiu para construir a oralidade em sala de aula: em determinadas interações, é possível identificar a geração da zona de desenvolvimento proximal, visto que há um par mais experiente que oferece assistência ao par menos experiente a fim de que este consiga desenvolver uma atividade e/ou construir conhecimentos linguísticos. De acordo com a perspectiva sociocultural, a mediação é entendida como o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente (LANTOLF & THORNE, 2006, *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Em outras palavras, a mediação, realizada por meio de artefatos, como a língua(gem), por exemplo, pode proporcionar o processo de internalização, que ocorre quando o aprendiz é capaz de regular suas próprias atividades sociais e mentais.

No excerto seguinte, é possível observar que a oralidade parece ser construída por meio da mediação oferecida pela professora. Esse trecho refere-se à atividade 3, retirada do livro didático *Inside Out intermediate*. De acordo com essa atividade, os alunos deveriam ler o parágrafo sobre o casal Sukwinder e Rajvir e completar os espaços com a forma correta do verbo dado entre parênteses, conforme ilustra a figura 15:

How we met

- Read Karen's account of how she met David and answer the questions.



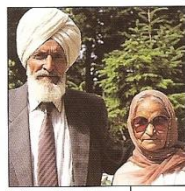
A KAREN, 18, AND DAVID, 21

I met him on a train last summer. He was gorgeous. We chatted and when I got off, he helped me with my luggage. Unfortunately, I was too shy to ask him for his phone number. But fate brought us together again. A few months ago, I saw him again at a party and he recognised me at once. The attraction was magnetic and now we've been together for three months, two weeks and three days.
- Read Emma's account of how she met Paul. Complete the account with appropriate time expressions.



B EMMA, 32, AND PAUL, 35

(1) _____, I went to the police station to report a burglary. I was really upset and the policeman who interviewed me was very kind and understanding. He calmed me down, gave me a cup of coffee and then drove me home. (2) _____, he rang me up and asked me out and now we have been together (3) _____.
- Read about Sukwinder and Rajvir. Put the verbs in brackets in the correct form.



C SUKWINDER, 63, AND RAJVIR, 70

I first (1) _____ (see) Rajvir near our house in Simla, India when I was 16. I (2) _____ (like) him but we didn't really talk. I told my father that I liked him and he (3) _____ (go) to visit his family. Then we (4) _____ (get) engaged. We couldn't get to know one another before we were married, so the first time I was alone with my husband was after the marriage. We (5) _____ (be) married for 43 years now and we (6) _____ (not/have) an argument yet.
- Read about Elena and Basil and complete the account with appropriate verbs. What do you think happened to Basil's letters?



D ELENA, 86, AND BASIL, 87

I (1) _____ Basil when I was 23 and it (2) _____ love at first sight. We (3) _____ out together for over a year. We (4) _____ to get married, but my mother was against it because Basil is a Christian Scientist so I (5) _____ seeing him. I (not) (6) _____ from Basil for a long time, although he says he (7) _____ lots of letters. I (8) _____ other boyfriends, but I never got married. I (not) (9) _____ anyone else. It was 60 years later, when all my other boyfriends had died, that I (10) _____ to wonder if Basil was still alive. So I (11) _____ to Evergreen, a magazine for retired people. Four days after my letter was published, I (12) _____ a letter from Basil. He came to see me and after two days he (13) _____. We (14) _____ married when Basil was 85 and I was 84 and we (15) _____ happily married for two years. I (not) (16) _____ at another man since the day Basil came back into my life.
- Which of these stories do you think is the most romantic?
- Think about couples you know: friends or family. What do you know about how they met? Tell your partner.

Figura 15 – Atividades retiradas do *Inside Out intermediate* (1)

Excerto 34

(01) P: So, we have now Sukwinder and Rajvir. Now we have to work with brackets. So, hum (+)
 (02) would you like to try, A5?

(03) A5: É:, vamo lá, vamo ve.

(04) P: Uhum.

(05) A5: Hum (+) tive a impressão que tá no passado, então, coloquei assim: I first saw o nome desse
 (06) cara aí (+) near hum (+) ((risos)) não sei pronunciar.

(07) P: Our house.

(08) A5: Near our house in Simla, India. When I, nossa, não consigo ler, when I was 16

(09) P: Very good.

(10) A5: I, pode continuar?

(11) P: Yeah.

(12) A5: I liked him but, I liked him but we didn't é: really talk ((pronúncia incorreta))

(13) P: Talk. ((pronúncia correta))

(14) A5: Talk. I told my father that I liked him and he went (+) é: como é que fala isso? To visit?
 (15) ((pronúncia incorreta))

(16) P: To visit. ((pronúncia correta))

(17) A5: To visit his family. Then, we aí eu não sabia (incompreensível) já copiei get.

(18) P: Got.

(19) A5: Got.

(20) P: You were right up to here using past simple and get is the past of got.

(21) A5: Ah, tá, não sabia. É: we got (+)

(22) P: Engaged.

(23) A5: Engaged.

(...)

(24) A5: Agora pego (+)

(25) P: Uhum.

(26) A5: Aí eu coloquei (+) we were been.

(27) P: We (+) what do you use with been? What do you use with past participle?

(28) A5: Ah, verdade, a ação já foi.

(29) P: What (+) what's that? What's here (+) before (+) been is participle. ((mostra na lousa))

(30) A5: É, não, tá certo.

(31) P: What's the auxiliary for participle?

(32) A5: É o (+) ha (+) ha (+) have (+) né, no caso ali, né?

(33) P: Ok, that's right. If it's (incompreensível) ok, A5, you know, you are correct (+) so we (+)

(34) A5: have.

(35) P: have ((escreve na lousa))

(36) A5: been, hum.

(37) P: Ok?

(38) A5: Hum (+) we have been married for forty-three years now (...)

(Trecho da aula do dia 25/08/11)

No início do excerto anterior, é interessante observar que o aluno A5 aceita (linha 03) realizar a atividade sugerida pela professora (linha 02), embora não esteja muito confiante em relação as suas respostas. Ele se apoia na língua materna em muitos momentos (linhas 03, 05, 06, 08, 10, 14, 17, 21, 24, 26, 28, 30, 32), o que evidencia sua dificuldade em utilizar a língua-alvo. O aluno também apresenta dificuldades com a pronúncia de algumas palavras (linhas 06, 12, 14) e a professora, por sua vez, o auxilia pronunciando as palavras corretamente para ele (linhas 07, 13, 16). Quando o aluno não sabe qual forma do verbo empregar e decide copiar o verbo dado entre parênteses (linha 17), a professora imediatamente oferece a resposta correta (linha 18), que é repetida pelo aluno (linha 19). A professora faz um comentário a respeito do desempenho de A5 dizendo que ele está certo ao utilizar a forma do passado simples nos verbos anteriores e, portanto, basta utilizar a forma do passado simples do verbo em questão também (linha 20). O aluno, então, entende, concorda com a professora e se justifica ao afirmar que desconhecia tal forma (linha 21).

Diante da próxima dificuldade enfrentada pelo aluno (linha 24) e materializada na inadequação cometida (linha 26), a professora, diferentemente de sua atitude anterior, a de oferecer de imediato a resposta, procura mediar o conhecimento do aluno sobre a estrutura da língua já apresentada por ela – o tempo verbal presente perfeito – (linha 27) a fim de que o aluno seja capaz de compreender o motivo da inadequação. A princípio, o A5 pensa que a professora está se referindo ao uso do tempo verbal (linha 28); porém, a intenção da professora parece ser levar o aluno a se lembrar da estrutura desse tempo verbal (linhas 29 e 31). Finalmente, o aluno consegue chegar à resposta (linha 32) pretendida com a mediação da professora. Como o aluno tinha colocado incorretamente a forma “were”, passado simples do

verbo “to be”, ao lado do particípio passado “been”, o objetivo da professora parece ser lembrá-lo de que com o referido particípio devemos utilizar o verbo auxiliar “have” (linhas 29 e 31). Por fim, a professora afirma que o aluno está certo (linha 33) e o faz verbalizar a estrutura completa (linhas 34, 36 e 38), enquanto a escreve na lousa.

Desse modo, a professora medeia o conhecimento gramatical da língua-alvo a fim de que os alunos possam se apropriar das regras gramaticais e não mais cometer inadequações dessa natureza. Essa postura talvez se deva ao fato de se tratar de alunos de Letras, futuros professores de línguas, que devem ser capazes de se apropriar da gramática da língua inglesa para, então, ensiná-la a seus futuros alunos. Nesse sentido, considerando esse papel da professora formadora, a mediação é essencial para a construção do conhecimento por parte do aluno.

O excerto seguinte mostra outro momento, na mesma aula, em que a professora atua como mediadora. Esse excerto diz respeito à realização da atividade 4, também ilustrada na figura 15, na qual os alunos deveriam ler o parágrafo sobre Elena e Basil e completar os dezesseis espaços com verbos apropriados:

Excerto 35

(01) P: A5! Over to you again.

(02) A5: Não consegui chegar até aí.

(03) P: No?

(04) A5: Não, não consegui.

(05) P: Ok, A3, help me.

(06) A3: ((começa a ler a frase)) He came to see me and after two days he (+) I didn't
(07) (incompreensível).

(08) P: Yeah, that's hard to understand but if he came to see me and after two days he did something
(09) and next sentence is we married, what do you do before you marry? A3, remember vocabulary?
(10) What's that verb?

(11) A3: Was engage, engaged?

(12) P: Ok, you get engaged and after getting engaged, generally the boyfriend or the fiancé (+) ((faz o
(13) gesto, ajoelhando-se)) will you marry me? Better on his knees.

(14) A3 e vários alunos respondem: Propose.

(15) P: Remember the verb, ok? So and after that he proposed ((escreve na lousa)) So, you
(16) understand? It's not all about grammar this exercise. This exercise is lexis and grammar (...).

(Trecho de aula do dia 25/08/11)

Convém ressaltar que o tema da aula do dia 25/08/11 era relacionamentos amorosos, que também foi o tópico principal apresentado e discutido na aula anterior, ou seja, a professora já tinha oferecido aos alunos estruturas gramaticais e vocabulário relacionado ao assunto.

No início do excerto 35, a professora solicita a participação do aluno A5 para completar o décimo terceiro espaço, mas ele afirma que não conseguiu completá-lo. É pertinente apontar que a professora havia pedido para os alunos fazerem as atividades da página 27 (ilustradas na figura 15) como tarefa de casa. Como poucos alunos cumpriram a determinação da professora, ela resolveu realizar as atividades com os alunos durante a aula, oferecendo auxílio sempre que necessário. Assim, ela nomeava os alunos para responder às perguntas propostas ou completar frases, a depender da atividade.

Diante das colocações de A5 (linhas 02 e 04), a professora, então, solicita a participação de A3, que não soube completar a frase onde está o espaço 13. A fim de obter a resposta correta de A3, a professora procura mediar sua aprendizagem ou seu conhecimento fazendo-lhe perguntas (linhas 09 e 10). A aluna A3 oferece uma resposta adequada (linha 11), que é aceita pela professora; porém, ela repete a resposta da aluna corrigindo-a indiretamente. Em seguida, a professora oferece mais mediação, fazendo gestos e dizendo uma frase típica utilizada pelo noivo quando este pede a mulher amada em casamento (linhas 12 e 13). Nesse instante, a aluna A3 e vários outros alunos da turma são capazes de verbalizar a resposta pretendida pela professora.

De uma perspectiva sociocultural, os dados do excerto anterior sugerem a geração da zona de desenvolvimento proximal, que indica a distância entre o que é possível de ser realizado com e sem assistência de um par mais experiente, conforme defende Vigotski (2000). Assim, a professora, por mais competente, oferece assistência visando ao desenvolvimento do aprendiz na língua estrangeira, mais especificamente, da oralidade. A aluna A3, por sua vez, é capaz de desempenhar a atividade proposta, o que foi possibilitado pela mediação da professora, que pode ser considerada estratégica, conforme argumenta Johnson (2009). Para a autora, a mediação estratégica refere-se ao suporte eficiente, direto e

objetivo que os professores oferecem aos alunos a fim de que possam compreender uma tarefa ou conceito e se apropriar desse conhecimento. Assim, a aprendizagem pode ser mais efetiva, visto que a assistência adequada da professora pode levar o aprendiz a internalizar ou se apropriar do conhecimento.

Tendo em vista que a internalização, processo caracterizado por Vigotski (2000) como a reconstrução interna de uma operação externa, relaciona-se com a mediação, é de extrema importância que a mediação esteja presente nas aulas de língua estrangeira. Ao assumir o papel de mediadora da aprendizagem dos alunos, a professora contribui para a construção e possível internalização do conhecimento, que deve ser um dos principais objetivos do ensino de línguas estrangeiras que é norteado por uma perspectiva sociocultural. Nesse sentido, a mediação pode levar o aprendiz a se apropriar da língua estrangeira para expressar sentidos em contextos socioculturais diversos.

O próximo excerto diz respeito a uma interação entre dois alunos, a A6 e o A5. Eles fazem a atividade 2, que consta da imagem que segue:

Lexis 1 Complete the sentences. Refer back to *Twenty-first century dating*, pages 139 and 140, if you need to.

- a) I don't believe in _____ at first _____.
- b) Somewhere in the world there's a Mr or Miss _____ for everybody.
- c) People don't usually marry the man or woman of their _____.
- d) _____ women enjoy their independence whereas _____ men tend to be keen to get married.
- e) A man should _____ to a woman. It isn't natural for a woman to ask a man to marry her.
- f) A marriage is more likely to succeed if both partners have had _____ before getting married.
- g) If the bride and _____ are in love then it doesn't really matter what the parents think.
- h) It's better to save the money than spend it on an expensive _____ in some exotic location.

2 Do you agree with the statements above? Discuss with your partner.



Figura 16 – Atividades retiradas do *Inside Out intermediate* (2)

Após a realização da atividade 1, também ilustrada na figura 16, em que os alunos deveriam completar as sentenças com palavras utilizadas na atividade que a antecedeu, a

professora seguiu para o exercício 2, que pedia para os alunos se organizarem em pares e verificarem se concordavam ou não com as frases do exercício 1.

Excerto 36

(01) A6: Do you believe in sight, in love at first sight?

(02) A5: (+) I don't know (+)

(03) A6: I don't.

(04) A5: In first, in fir, Como é que é? First sight?

(05) A6: Love at first sight.

(06) A5: Ahhh, I don't think so.

(07) A6: I don't think so, why?

(08) A5: Ahhh (+) como é que eu posso dizer (+) falta, falta-me palavra.

(09) A6: ((risos))

(10) A5: É: is perfect ((risos))

(11) A6: (incompreensível)

(12) A5: Ah, ass..., peraí, dexe eu só entender essa palavra aqui (+) isso aqui é no primeiro encontro
(13) ou na primeira olhada?

(14) A6: (incompreensível)

(15) A5: Ah, não, it's impossible.

(...)

(16) A6: People don't usually marry the man or woman...

(17) A5: Onde cê tá?

(18) A6: c). ((refere-se ao item c)) People don't usually marry the man or woman of their dreams.

(19) A5: Não entendi essa frase ainda, não faz sentido pra mim.

(20) A6: People, o que que é people?

(21) A5: Pessoas.

(22) A6: Hã.

(23) A5: Normalmente, tem esse don't aqui, eu não tinha visto, a impressão tá ruim aqui (+) vamo lá.

(24) A6: Você entendeu?

(25) A5: Não ((risos)). Deixa eu ler a frase agora que mudou o sentido.

(26) A6: Então vai.

(27) A5: Embora não tinha antes.

(28) A6: Como antes não tinha? ((risos)) Então, people don't usually meet, don't usually marry, então
(29) eles não costumam, o que que é marry?

(30) A5: Casar? Noivar? Casar?

(31) A6: Ahã, casar. The man (+) or the woman (+) entendeu até aqui?

(32) A5: Então, mas não faz sentido, eles sonham com isso?

(33) A6: Eles não costumam casar com o homem ou com a mulher do sonho deles.

(34) A5: Ahh, (+) é: o que eu tenho que dizer com isso?

(35) A6: How is the woman of your dreams?

(36) A5: My woman?

(37) A6: that you want to marry?

(38) A5: If (+) se eu soubesse?

(39) A6: If I knew...

(40) A5: If I knew, como que é a pergunta mesmo?

(41) A6: ((risos)) How is the woman of your dreams?

(42) A5: Ah, como?

(43) A6: Yes.

(44) A5: Ah (+) I don't know (+) I, é:, I never (+) think about it.

(Trecho de aula do dia 24/08/11)

De uma perspectiva sociocultural, é possível observar que, nessa interação, a aluna A6 é o par mais competente, enquanto o A5 é o menos competente. Temos estabelecida a zona de desenvolvimento proximal, que se refere à diferença entre o que A5 pode desenvolver sozinho e com o auxílio de A6. A A6, enquanto par mais experiente, oferece assistência ao parceiro durante todo o tempo. É bastante visível o esforço despendido por A5 para compreender a frase com a qual precisa concordar ou discordar. Ambos procuram utilizar o máximo possível a língua-alvo durante a realização da atividade, mas recorrem à língua materna quando não conseguem solucionar algum problema. Isso ocorre com mais frequência com o par menos experiente.

A mediação, portanto, ocorre quando a A6 regula a atividade do colega contribuindo para sua aprendizagem da língua inglesa. Nas linhas 20, 28, 29 e 30, a A6 leva o parceiro a

refletir sobre a língua para chegar ao sentido das palavras. Entretanto, o excerto anterior sugere que a tentativa da A6 em mediar o conhecimento da língua inglesa de A5 não parece ser bem sucedida, uma vez que a A6 precisou traduzir toda a frase para que o parceiro pudesse desenvolver um entendimento sobre a sentença (linha 33). Isso pode sugerir que o tipo de mediação não foi qualitativamente relevante ou estratégica, conforme defende Johnson (2009), para possibilitar o desenvolvimento de A5.

O próximo excerto, que mostra uma interação entre as alunas A1 e A2, refere-se ao momento em que elas terminam uma atividade proposta pela professora, ilustrada na figura 12, e decidem tratar de assuntos pessoais utilizando a língua-alvo:

Excerto 37

(01) A1: Ah, finished (+) I'm not good today (+) I think I'm, I'm (+) tired.

(02) A2: I'm tired today.

(03) A1: But today you are (+) how can I say (+) “melhor”?

(04) A2: The best.

(05) A1: No, better than (+)

(06) A2: Better than yesterday (+)

(07) A1: Yes.

(08) A2: Yes, I am (+) because I fight with my boyfriend so I (+)

(09) A1: Ahhhhhh.

(10) A2: I could (+) everything I want to say yesterday.

(11) A1: Oh, really?

(12) A2: So I said and now I'm better. It's good ((risos))

(13) A1: ((risos))

(14) A1: It's the secret when the life is relax.

(15) A2: Yes.

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

Primeiramente, é pertinente registrar que o diálogo mostrado no excerto anterior refere-se a raros momentos nas gravações em que os alunos interagem espontaneamente, isto

é, sem o apoio do material didático ou sem o propósito de cumprir uma atividade sugerida pelo material ou pela professora. É possível observar que as alunas são capazes de se expressar satisfatoriamente na língua-alvo, é claro que com alguns desvios (linhas 08 e 14), uma vez que elas se compreendem.

No início da interação, a aluna A1, diante do comentário da colega de que está cansada (linha 02), quer expressar que está melhor naquele dia, mas não sabe como dizer o que pretende e pede ajuda da colega (linha 03). A aluna A2, por sua vez, rapidamente oferece a forma de superlativo (linha 04). Essa resposta acaba por mediar o conhecimento linguístico prévio de A1 porque rapidamente percebe que essa forma não é a pretendida por ela, já que seu objetivo é fazer uma comparação do estado da A2 considerando aquele dia e o anterior. Assim, a A1 recusa a ajuda da colega e consegue verbalizar a forma correta (linha 05), que é repetida pela colega, concluindo o pensamento de A1 (linha 06). Tal conclusão é confirmada pela A1 (linha 07). De modo espontâneo, a A2 resolve revelar o motivo de estar melhor, que foi percebido pela A1: a aluna A2 brigou com o namorado e desabafou com ele dizendo tudo o que queria (linhas 08, 10, 12). De maneira adequada, a aluna A1 utiliza uma expressão na língua-alvo que indica surpresa (linha 11) ao ouvir a revelação da colega. Por fim, as duas se divertem (linhas 12 e 13) por conta do aparente paradoxo: a briga com o namorado contribuiu para que a A2 se sentisse melhor. A A1 sintetiza (linha 14) sugerindo, provavelmente, que esse é o segredo da vida no que tange ao fato de relaxar, ou seja, não se deve deixar de fazer aquilo que traz bem-estar, mesmo que seja uma briga com o namorado.

Desse modo, a mediação presente na interação entre as alunas no excerto anterior contribui para a construção da oralidade, visto que as duas se engajam em um diálogo colaborativo. Para Swain (2000), o diálogo colaborativo é um diálogo de construção de conhecimento, é o diálogo que constrói conhecimento linguístico. Em outras palavras, para a autora, no diálogo colaborativo o uso e a aprendizagem da língua acontecem simultaneamente, é o uso da língua mediando a aprendizagem da língua, o que pode ser observado no diálogo entre A1 e A2, em que ambas constroem o conhecimento linguístico (formas de comparativo e superlativo em inglês).

A imagem seguinte objetiva ilustrar o outro resultado alcançado nesta pesquisa: a oralidade é construída com base na mediação favorecida pela geração da zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

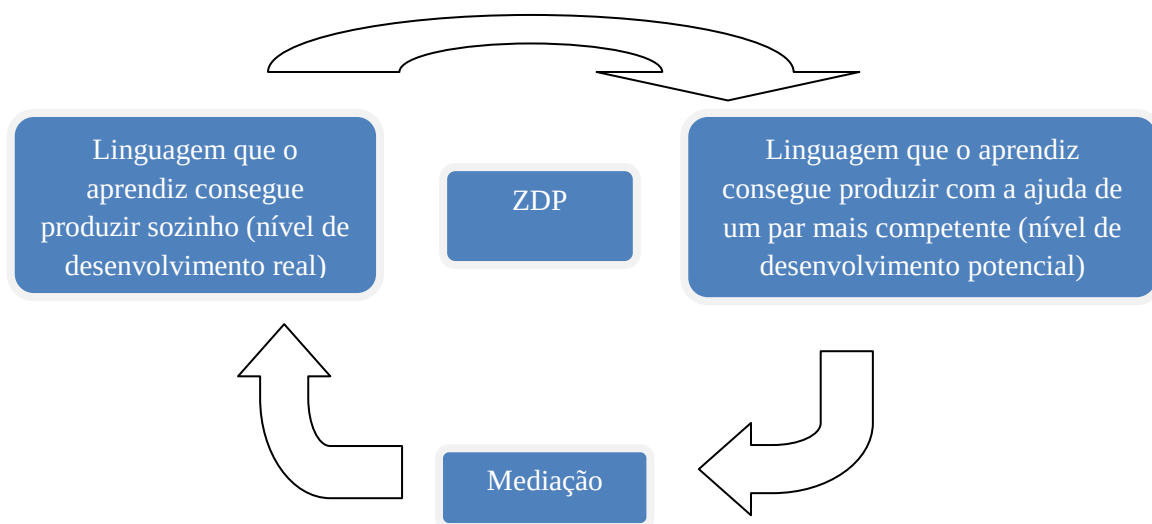


Figura 17 - Construção da oralidade nas aulas (2)

A imagem anterior ilustra a construção da oralidade quando a mediação se faz presente. Nesse caso, há um par mais experiente, que já internalizou determinadas estruturas linguísticas ou conceitos e está engajado em uma atividade colaborativa ou diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) com um parceiro menos competente, que precisa do auxílio, ou seja, necessita de mediação para compreender certas amostras linguísticas ou conceitos. Assim, como existe a zona de desenvolvimento proximal, o par mais competente oferece assistência a fim de que o par menos experiente possa desenvolver uma compreensão em relação às estruturas ou aos conceitos. Ambos interagem de modo que o par mais competente medeia a aprendizagem da língua do outro até levá-lo a compreender as estruturas em questão e, por fim, verbalizá-las na interação.

3.2 Contribuições para a formação do professor de línguas

Consolo (2000) argumenta que é fundamental que a oralidade tenha espaço nas aulas de línguas estrangeiras. Para que o professor possa dar atenção à oralidade é necessário que ele apresente uma proficiência oral adequada na língua-alvo que o permita realizar atividades em suas aulas que levem o aprendiz a desenvolver sua habilidade para utilizar a língua construindo sentidos em contextos socioculturais diversos.

No entanto, Consolo & Teixeira da Silva (2010) apontam que muitos professores de línguas recém-graduados não estão bem preparados para ensinar línguas estrangeiras, ou seja, o licenciando conclui o curso de Letras mesmo sem apresentar um nível de proficiência que o possibilitará interagir com seus futuros alunos por meio da língua-alvo. Nesse sentido, o curso de formação de professores de línguas tem um papel essencial na construção da proficiência oral do professor. O professor formador, então, precisa estar consciente da importância da oralidade para os futuros professores.

Ao categorizar o discurso da professora e dos alunos participantes desta investigação, destacaram-se duas categorias: contribuições da oralidade e contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas. Assim, apresentamos as contribuições da oralidade, considerando a perspectiva da professora e, posteriormente, as contribuições da prática da professora para a formação de professor de línguas na visão da pesquisadora e também dos alunos.

3.2.1 Contribuições da oralidade para a formação do professor de línguas do ponto de vista da professora

Segundo a professora, a oralidade contribui significativamente para a formação do professor de inglês, conforme é possível observar no excerto que segue:

Excerto 38

P: O professor que não fala inglês, né, ele é um professor limitado. (...) Um professor que não fala inglês, ele é um professor incompleto. (...) se ele é professor, pro aluno dele, ele tem que ser o elemento de (+) inspiração. “Ah, o meu professor é muito bom, mas ele não fala, ele sabe muito, mas ele não fala.” É meio incompleto isso, né? É como eu digo pros próprios futuros professores, pros meus alunos, eu falo “bom, você vai ser médico, mas você pode sair da sua universidade de medicina operando mais ou menos. Que tal? Você seria paciente desse médico? NÃO!” Mas por que o professor, então, pode só dar uma aula em português e uma aula escrita e a oralidade ficar de lado? Isso também está incompleto, é uma aula mais ou menos. Então, eu acho que, eu discuto muito com eles, né, e várias vezes que eu vou pra congressos, **o professor tem que ter oralidade, a oralidade é habilidade, ela precisa ser desenvolvida. Eu acho que dentro de um curso de Letras ela tem que ter muito espaço.**

(Trecho da entrevista com a professora)

A produção da linguagem oral contribui para a formação do professor de inglês porque aquele que não fala inglês é um professor limitado, incompleto, na visão da professora. Ela afirma que o professor de inglês tem que ser o elemento de inspiração para o aluno. Nesse excerto, a professora compara a profissão do médico com a do professor. Ela sugere que o médico precisa ter uma boa formação porque o trabalho que ele desempenha envolve salvar vidas de pessoas. Já a função do professor parece ser vista como não tão importante quanto a do médico e, por isso, a formação do professor não recebe muita atenção. Essa desvalorização do professor acaba por justificar a falta de proficiência oral em muitos professores de inglês atualmente, o que é condenado pela professora. De acordo com ela, o professor precisa ter oralidade e ela deve ser desenvolvida no curso de Letras.

O excerto seguinte mostra a importância da oralidade atribuída pela professora principalmente quando se refere a alunos de Letras, ou seja, futuros professores de línguas:

Excerto 39

P: (...) **o professor precisa falar a língua que ele está ensinando**, ele precisa ter essa habilidade para que seus alunos, se eles forem futuros professores, então, eles têm que ter esse contato, eles precisam desenvolver a oralidade (...) eu acho que é a base de tudo, saber explicar uma matéria na sua língua (...). Agora, **quando a gente pensa em língua inglesa, a disciplina de língua, se a oralidade não fizer parte, realmente está faltando coisa.**

(Trecho da entrevista com a professora)

De acordo com o excerto anterior, o professor de línguas deve se comunicar utilizando a língua que está ensinando. Por isso, no curso de Letras, a oralidade precisa ser desenvolvida para que os futuros professores possam ser capazes de possibilitar aos seus alunos o contato com a língua. Na graduação, mais especificamente nas aulas da disciplina Língua Inglesa, é necessário que a oralidade esteja presente para que o curso seja de qualidade.

Na visão da professora, os alunos estão desenvolvendo a proficiência oral na língua estrangeira. Ela faz, no excerto que segue, uma avaliação positiva sobre o trabalho realizado ao longo do primeiro ano, principalmente no que tange à oralidade:

Excerto 40

P: (...) Eu acredito que desde o início, desde é: no caso dessa turma, **é uma turma bem heterogênea**, né, desde sempre, depois ainda no meio do ano eu achei que já tava mais homogênea, mas tem alguns

alunos que fogem, né, da proficiência ideal, por exemplo, **pra um primeiro ano de Letras a gente sempre pensa numa proficiência ideal, que os alunos já vão chegar com um nível mínimo ou nível limiar intermediário pro primeiro ano. Essa não é a realidade, né? Então, eu tive que realmente é: construir essa questão da proficiência deles**, né, de todos os que não tinham, que foi por todas essas maneiras que a gente conversou, **com muito insumo, com muita interação, com muita motivação, né, e a partir daí, eu acho, eu tive a consciência que a proficiência deles sim foi desenvolvida**. Por quê? Então, no final agora do ano eles fizeram um teste oral, um PET ((Preliminary English Test)), né, e eles conseguem falar a respeito de figuras, a respeito de uma situação, que é um problema que eles têm que resolver. Então, existe uma pessoa e vários presentes e escolhe três presentes pra dar pra esse amigo que vai viajar pra Inglaterra, né, e discutindo o que é melhor, eu explico, eles entendem e eles conseguiram. Eu não tive nenhum aluno com nota assim, tive uma aluna com nota muito baixa, numa classe de quase 20 alunos. Então, eu percebo que com um teste de proficiência como um PET, que é Cambridge consolidado, com base em critérios, que eu segui à risca, né, pra avaliá-los e colocá-los nas faixas, avaliando vocabulário, gerenciamento de discurso, fluência, pronúncia. Eu observei que eles se encaixavam ali dentro daquele nível de PET. Alguns até a mais. **Mas eles foram capazes de cumprir as tarefas dentro de uma prova oral. (...) Então, eu observo assim que sim, conclui, né, consegui que eles desenvolvessem a proficiência, cada um com seu nível**, a proficiência, né, gradada em níveis, mas eu acho que o trabalho me deixou satisfeita nesse sentido. **Os que tinham pouco proficiência melhoraram, os que já tinham alguma proficiência melhoraram**. Então, assim, numa classe de 20, uma não desenvolveu, acho que ainda a gente ainda entende, é possível acontecer. **Mas no total, eu acho que o trabalho foi bem satisfatório porque eles estão caminhando para uma proficiência cada vez melhor, eu espero.**

(Trecho da entrevista com a professora)

No excerto anterior, a professora afirma que a turma, da qual as aulas foram gravadas, é bastante heterogênea: alguns alunos têm um nível intermediário de proficiência na língua estrangeira, enquanto outros apresentam muitas dificuldades com a aprendizagem da língua. Para ela, espera-se que o aluno ingressante no curso de Letras apresente um nível mínimo para o primeiro ano, mas isso não acontece na realidade. Por isso, foi necessário que a professora colaborasse na construção da proficiência dos alunos, o que aconteceu por meio das interações, da motivação e da produção do insumo. A professora acredita que obteve êxito nessa tarefa porque os alunos fizeram um teste oral no final do ano baseado em uma avaliação de Cambridge e tiveram bom desempenho. Ela avalia que quase todos os alunos melhoraram e desenvolveram a proficiência, cada um no seu nível, e seu trabalho a deixou bastante satisfeita.

3.2.2 Contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas

No excerto que segue, é possível observar que a professora chama a atenção dos alunos sobre como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula:

Excerto 41

(01) P: Any other questions? (+) No? Alright. So this is the way we work reading, ok? Hum this is a
(02) possibility (+) hum reading (+) What do you think about working reading exercises (+) in class? I
(03) know it was homework for you but suppose you (+) generally some time ago teachers asked
(04) the students to read parts of the text. What do you think about this? (+) Is it ok? For pronunciation
(05) but not for reading (+) because you concentrate on how you are going to pronounce and you don't
(06) pay attention, ok?

(07) A1: I forgot the meaning (incompreensível)

(08) P: You, you, yes, you just worry about (+) yeah, ok, putting the words (+) aloud (+) alright? (...)

(Trecho de aula do dia 18/08/11)

Nesse excerto, a professora utiliza sua prática para exemplificar uma possibilidade de trabalho com leitura em sala de aula. A professora tinha pedido para os alunos lerem o texto em casa e responderem a questões sobre interpretação e também exercícios de vocabulário. Naquela aula, a professora verificou a compreensão do texto corrigindo as atividades e solucionou dúvidas de léxico e pronúncia que os alunos trouxeram. No excerto 41, a professora afirma que pedir para os alunos lerem o texto em voz alta não faz com que o aluno compreenda o texto, visto que sua preocupação incide sobre a pronúncia das palavras. Assim, o objetivo do professor ao pedir para o aluno realizar a leitura em voz alta não pode ser a verificação da compreensão. Quando a professora motiva tal reflexão em suas aulas a partir de sua própria prática, ela contribui para a formação de seus alunos enquanto professores de inglês.

Em outro momento em sua prática, a professora chama a atenção dos alunos para a maneira que ela trabalhou com textos e gramática. Na aula em que o excerto seguinte foi retirado, a professora estava corrigindo as atividades que foram ilustradas na figura 14. Após encerrar a atividade 4, a professora, no excerto 42, mostra para os alunos que a maneira utilizada por ela para ensinar gramática poderia ser utilizada por eles quando forem apresentar

seus seminários sobre a biografia de uma pessoa famosa, atividade proposta pela professora a fim de que os alunos possam começar a se preparar para serem professores de inglês.

De acordo com a proposta da professora, os alunos deveriam escolher uma pessoa famosa e escrever uma breve biografia. Para isso, era possível utilizar vários recursos, principalmente a internet, para a elaboração do texto que deveria ter um limite de palavras estabelecido pela professora. O aluno, então, deveria apresentar a biografia para a turma durante aproximadamente dez minutos e escolher algum tópico gramatical presente no texto para explicar aos colegas. O excerto seguinte refere-se ao momento em que a professora oferece mais informações sobre a apresentação dos alunos e sua importância para a formação deles enquanto futuros professores de inglês:

Excerto 42

(01) P: Ok? Any problems? Hum (+) It's a, is it clear for you the way I worked with texts and the
(02) grammar? (...) is it clear an example of what you are going to do in ten minutes (+) with the text
(03) you are going to write about a famous person? You are going to choose, not necessarily past
(04) simple or present perfect, but any aspect that we saw in our, in this year and then you are going
(05) to explain (+) ok, so put some slides and say: oh, can you notice (+), I'd like you to play the
(06) teacher like me and explain something of the person you are talking about. That's it.

(...)

(07) P: And I want you to be able to articulate spoken language based on something you worked,
(08) right? Although you can copy and paste from the Internet, you have to know how to talk about
(09) that, right?

(10) A9: We have to talk about only, only about the person not about the verb...

(11) P: You are going to WRITE about the person and TALK about the grammar you'll find in text
(12) about the person (+) Because if you are going to talk about the biography, you are going to have
(13) lots of verb tenses, lots of elements, so suppose: now I'm going to talk about Adele, the singer,
(14) and then (+) can you notice (incompreensível) here? This sentence (+) what's the verb tense?
(15) Why? And this is why because of this and that (incompreensível). I want to check how you use
(16) metalanguage. Do you know what metalanguage is? It's language used by teachers, it's language
(17) used to talk about language. So this thing that generally teacher, teachers have, say: can you see
(18) this word here? Hum (+) this is hum because of this and that. This is metalanguage. Hum a
(19) normal person wouldn't use this kind of language, ok? Hum you are teachers already so you
(20) know that some things that we say, we say because we are teachers. (...). So hum it's basically this.

(Trecho de aula do dia 25/08/11)

Para a professora, é necessário que os professores de línguas saibam utilizar a metalinguagem em sua prática, pois é seu papel falar sobre a língua, oferecendo explicações

sobre ela. Ao propor tal atividade, a professora provavelmente tinha como objetivo proporcionar aos alunos uma oportunidade para a utilização da metalinguagem, contribuindo para sua formação na atividade docente. Essa postura da professora é muito relevante no curso de Letras: os alunos, inclusive os ingressantes, precisam ser vistos como futuros professores de línguas em todas as disciplinas ao longo da graduação.

No excerto que segue, a professora relata que foi preciso alterar o planejamento das aulas realizado no início do ano a fim de atender às necessidades dos alunos:

Excerto 43

P: Então, a gente quer ter uma turma ideal, a gente quer ter uma disciplina que vá correr da maneira que a gente programa, mas infelizmente é: não é aquela coisa idealizada. **A realidade, mesmo dentro de um curso de Letras, de uma universidade pública, ela foge dos nossos planejamentos. Então, eu planejei de uma maneira, tive que modificar meu planejamento de primeiro ano que atendesse a esses alunos de uma maneira pra não deixar ninguém pra trás.** Eu procurei atender principalmente os alunos menos proficientes. Eu acho assim que no geral, de uma maneira assim muito por cima, eu consegui. (...) **o planejamento mudou e eu mostrei pra eles o porquê porque eu discutia muito com eles “como vocês fariam? Então, não deu certo assim, eu precisei modificar. Vocês viram como é que a gente tem que se adaptar ao contexto?” Então, eu jamais tocaria um conteúdo elaborado com bastante foco na oralidade deixando metade da classe pra trás.** Então, eu acho que no fim foi bem, foi até proveitoso.

(Trecho da entrevista com a professora)

A professora, no excerto 43, mostra a necessidade de alteração do planejamento que procurou atender aos alunos com mais dificuldades ou os menos proficientes. Ela, então, afirma que mostrou isso aos alunos considerando-os futuros professores ao motivar a discussão sobre seu fazer pedagógico. A professora leva os alunos a refletirem sobre esse acontecimento comum na vida dos professores: diante de uma realidade diferente da prevista, é preciso modificar o que foi planejado. Para a professora, isso prova que é preciso adaptar-se ao contexto.

A importância atribuída ao contexto pode sugerir que, nesse momento, a professora teve sua prática norteadada por princípios, conforme propõe Kumaravadivelu (2012) ao redefinir a área de formação de professores na era pós-método. Os princípios operacionais que devem guiar a prática dos formadores de professores compreendem particularidade, praticidade e possibilidade. No excerto 43, a professora parece fazer referência ao princípio da particularidade, que considera que todo programa de formação de professores deve ser

sensível aos contextos locais individuais, institucionais, sociais e culturais nos quais ocorrem a aprendizagem e o ensino, e se não o for, tais programas se tornam ineficientes e irrelevantes (KUMARAVADIVELU, 2012).

3.2.2.1 Contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas na perspectiva dos alunos

No questionário 2, os alunos foram questionados se tiveram oportunidades de refletir sobre a formação de professores nas aulas de língua inglesa e a maioria respondeu afirmativamente. O excerto que segue mostra a visão da aluna A1:

Excerto 44

A1: Sim, porque a professora em questão chamava muito a nossa atenção para isso o tempo todo. Então, por exemplo, quando ela dava um exercício de gramática, ela queria saber se eu entendia o porquê que era daquele jeito. Aí, ela dizia “vocês terão que ensinar isso, não adianta você saber que é isso, você tem que saber o porquê pra ensinar pro seu aluno, pra ele reconhecer o erro.” (...). Ela, às vezes, não queria saber só se eu sabia a língua, mas se eu sabia sobre ela e explicar sobre ela, refletir sobre como ela se constitui. Então, isso é legal. (...)

(Trecho do questionário 2)

É interessante destacar aqui que a aluna A1 é reingressante no curso de Letras e possui mestrado obtido na mesma universidade. De acordo com ela, nas aulas de língua inglesa, a professora dava importância ao fato do aluno de Letras, que é não apenas aprendiz de línguas, mas também futuro professor de línguas, ter competência para explicar tópicos gramaticais. Assim, para a aluna, a professora se preocupava em verificar se o aluno sabia a língua e se era capaz de explicar e refletir sobre seu funcionamento.

Os excertos que seguem referem-se à perspectiva de outros alunos no que diz respeito ao fato de a professora proporcionar oportunidades de reflexão sobre a formação de professores nas aulas:

Excerto 45

A2: Sim. Constantemente recebíamos orientações de como deveríamos atuar e desenvolver atividades em sala de aula, bem como desenvolver e aplicar testes para verificar o aprendizado dos alunos.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 46

A3: Em algumas vezes sim. Houve aulas em que pudemos refletir sobre tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula com nossos futuros alunos.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 47

A6: Não muito, somente em alguns momentos que a professora nos dava exemplos de como poderíamos trabalhar determinada matéria na sala de aula.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 48

A13: Sim. A professora, experiente na área de LA, sabia mostrar e expor aspectos importantes da prática docente, além de nos propor uma atividade de miniaula.

(Trecho do questionário 2)

Segundo os excertos 45, 46 e 47, a professora mostrava para os alunos como eles poderiam trabalhar determinado assunto ou que tipos de atividades poderiam ser desenvolvidas com seus futuros alunos. O aluno A13, assim como a A1 reingressante no curso de Letras e, na época da gravação das aulas, estava concluindo o curso de mestrado na mesma instituição, no excerto 48, relatou que a professora era experiente na área de Linguística Aplicada, tratava de aspectos importantes da prática docente e também propôs atividade de miniaula, provavelmente aquela referida no excerto 42, que sugere uma preocupação da professora em preparar seus alunos para atuarem como professores de línguas.

A aluna A4, também reingressante no curso de Letras, afirma, no excerto seguinte, que observando a prática da professora, foi possível melhorar o seu próprio desempenho em sala de aula:

Excerto 49

A4: Sim, pois a metodologia da professora me ajudou a refletir sobre as ações do professor na sala de aula e os seus impactos sobre a aprendizagem dos alunos, de modo que pude aprimorar minha experiência em sala de aula.

(Trecho do questionário 2)

Semelhante ao que foi mencionado no excerto 49, a aluna A7 acredita que é possível refletir observando a prática da professora, conforme podemos ver no excerto 50:

Excerto 50

A7: Sim, porque sempre se pode refletir observando a relação da professora com os alunos, sobre quais eram a expectativa e a realidade, sobre o que era razoável da parte de cada um.

(Trecho do questionário 2)

Por outro lado, o aluno A11 não faz uma avaliação positiva no que tange à consideração de aspectos relacionados à formação de professores na aula de língua inglesa. Para ele, seria mais adequado tratar desses assuntos em aulas específicas de didática, por exemplo.

Excerto 51

A11: Algumas, sempre havia um comentário ou outro, seja de experiências pessoais ou aplicação de conteúdo em classe. Há presença de um plano de fundo da aplicação de conteúdo pelo papel de futuro professor em nós graduandos, fato que particularmente não me agrada, talvez por não ser meu objetivo como estudante, mas que é necessário para aqueles que visam desempenhar a profissão do ensino. Eu, particularmente, gostaria de ver tais referências em uma aula específica de didática, sem adentrar propriamente o ambiente de estudo e entendimento da língua.

(Trecho do questionário 2)

Além do A11, a aluna A14 também não tinha interesse em refletir sobre formação de professores nas aulas de língua inglesa. Seu objetivo, assim como o de A11, era apenas estudar a língua-alvo e se comunicar satisfatoriamente por meio dela. O excerto 52 mostra essa visão:

Excerto 52

A14: Nas aulas de Língua Inglesa I, não refleti sobre a formação de professores nas aulas, estava mais preocupada em aprender a língua para me comunicar e ser claramente entendida.

(Trecho do questionário 2)

Seria interessante conscientizar os alunos do curso de Letras que apresentam a postura dos alunos A11 e A14 da importância da reflexão sobre a formação de professores nas aulas de línguas também. As disciplinas de línguas visam ao desenvolvimento da competência e da proficiência dos alunos na língua estrangeira, mas não devem deixar de lado o papel de formar professores de línguas.

No que se refere às atividades trabalhadas nas aulas e sua relação com a formação de professores de línguas, considerando a perspectiva dos alunos, elas foram importantes para sua formação. Segundo alguns alunos, as atividades desenvolvidas nas aulas podem ser vistas como modelos para os futuros professores poderem utilizar com seus alunos, conforme podemos verificar nos próximos excertos:

Excerto 53

A3: As atividades propostas foram importantes na medida em que, além de ajudarem a compreender melhor os conteúdos, davam também ideias de como trabalhá-los em sala de aula.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 54

A4: Muitas das atividades propostas serviram como sugestões para um trabalho em sala de aula, enquanto futura professora de inglês. Além disso, pude perceber como a abordagem de uma atividade influencia no seu desenvolvimento, de modo que uma atividade bem proposta e trabalhada pode render muitos frutos em relação à aprendizagem do aluno.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 55

A14: As atividades trabalhadas foram importantes, pois, como futura professora de inglês, poderei utilizar propostas parecidas para ensinar.

(Trecho do questionário 2)

No excerto que segue, a aluna A6 manifesta completa satisfação em relação à prática da professora e sua contribuição para a formação da aluna enquanto futura professora de línguas:

Excerto 56

A6: A professora que tive no primeiro ano foi o maior exemplo de profissional que possuí. A partir de sua maneira de trabalhar com a sala consegui formar uma ideia de o que é e como é ser professor.

(Trecho do questionário 2)

Para a aluna A1, no excerto 57, as atividades de produção oral foram mais importantes do que as aulas expositivas no que diz respeito à formação do professor de línguas:

Excerto 57

A1: Eu gostei mais das atividades interativas, quando existe interação entre o colega ou entre o grupo e depois com o professor. Não gosto muito das aulas expositivas porque eu acho que mesmo que você exponha, você tem que dar alguma coisa para o aluno fazer, para ele praticar no momento. Então, houve aulas assim, que eram mais pesadas. Essas não foram muito importantes, em minha opinião, porque eu já sabia muita coisa, então não me acrescentou muito. Eu gostei mais, por exemplo, das dúvidas, dificuldades que foram compartilhadas entre os colegas. Então, toda essa reflexão coletiva me ajudou como futura professora de inglês.

(Trecho do questionário 2)

De acordo com o excerto 57, as atividades interativas com os colegas e o compartilhamento de dúvidas e dificuldades foram relevantes para prepará-la como futura professora de inglês.

Vários alunos afirmaram no questionário que é possível a formação para a atividade da docência já no primeiro ano do curso de Letras, conforme mostram os excertos que seguem:

Excerto 58

A1: Sim, eu achei muito bom, e eu acho que foi feito isso, sim, de maneira muito positiva principalmente porque eu penso que a reflexão é crescente. Então, se você não faz isso desde o primeiro ano, eu acho que fica uma defasagem na formação. Eu já sou formada, então, eu tenho uma visão um pouco mais ampla disso. Eu vejo que desde o primeiro ano do curso não dá para você

confundir curso de licenciatura com curso de línguas. São objetivos diferentes. A professora teve muito essa preocupação o tempo todo de nos puxar para a reflexão como futuros professores, não só como falantes.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 59

A7: Sim, com certeza. Em primeiro lugar, pode haver uma tendência natural à reflexão sobre o fazer do professor. Em segundo lugar, quando o aluno apresenta seminários, por exemplo, ele já está exercendo uma atividade docente e pode avaliar e ser avaliado quanto à eficiência de seu trabalho.

(Trecho do questionário 2)

No excerto 58, a aluna A1, já graduada em Letras, apresenta uma visão interessante sobre o curso de Letras: é um curso de licenciatura que não pode ser confundido com curso de línguas, ou seja, o curso de Letras deve proporcionar ao licenciando o conhecimento da língua, bem como desenvolver as competências e habilidades necessárias para o trabalho do professor de línguas, além de incentivar a reflexão teórica sobre a língua(gem), conforme afirmam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, propostas pelo Ministério da Educação, já referidas neste trabalho. Para a aluna A1, a professora teve essa preocupação, procurando levar os futuros professores a refletirem sobre a língua(gem) e o fazer pedagógico.

A aluna A7 aponta que a realização de seminários já é uma forma de preparar o aluno de Letras para a atividade docente, visto que ao apresentar o seminário, o aluno assume o papel de professor e pode avaliar e também ter seu trabalho avaliado por outros. É interessante observar que a A7, no excerto 59, afirma que pode haver uma tendência natural à reflexão sobre o fazer do professor. Essa fala pode sugerir que, para a aluna, como o curso de licenciatura em Letras tem como principal objetivo formar professores, é esperado que a reflexão sobre a formação tenha espaço já no primeiro ano da graduação.

No excerto que segue, a aluna A4 acredita que as experiências do aluno influenciarão sua prática no futuro como professora. Daí a importância do licenciando em se preparar para a atividade da docência desde o início do curso de Letras:

Excerto 60

A4: Sim, porque a experiência como aluno influenciará diretamente nas atitudes desse aluno como professor, no futuro. Além disso, desde o primeiro ano, o aluno do curso de Letras deve ser preparado e estar consciente da sua formação como futuro professor de línguas.

(Trecho do questionário 2)

Entretanto, alguns alunos não acreditam que seja possível a formação para a atividade docente já no primeiro ano, conforme podemos verificar nos excertos seguintes:

Excerto 61

A2: Acredito que o primeiro ano seja uma fase preparatória para nós, enquanto futuros professores, onde nos é dada uma base de como devemos atuar em sala de aula, já que, na maioria das vezes, é a primeira vez que estamos tendo contato com essa realidade. Por isso, acho que o graduando ainda não está preparado logo no primeiro ano do curso para entrar na sala de aula de imediato. O graduando precisa desse preparo e dessa introdução para estar preparado para se situar nesse novo contexto.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 62

A3: Acredito que o primeiro ano do curso de Letras oferece conhecimentos essenciais para a atividade de docência, que certamente serão muito úteis na vida profissional do professor, especialmente porque se tratam de conhecimentos básicos de língua (tanto inglesa quanto portuguesa), mas penso que o graduando ainda precisa de mais tempo na vida acadêmica para poder exercer a atividade de docência.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 63

A8: Não, pois é necessário obter mais conhecimentos não só da língua Inglesa, mas também em relação às disciplinas didáticas ao longo de todo o curso de Licenciatura em Letras – Inglês, que irão auxiliar na prática docente em sala de aula.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 64

A11: Não, deve haver um entendimento sintático, semântico, pragmático e gramatical muito maior que o básico visto inicialmente, e uma proficiência de uso prático que creio ser adquirida mais futuramente, pela própria maturação do conhecimento e de pessoa. Para alguém que já possui maior conhecimento, advindo externamente talvez, mas formalmente falando, o primeiro ano é uma iniciação, e para um profissional devidamente qualificado, como considero, é necessário bem mais.

(Trecho do questionário 2)

Excerto 65

A13: Como professor já, acredito que não. Além do conteúdo necessário não ser todo ensinado no primeiro ano, há alunos muitos imaturos e pouco acostumados à língua e não há conhecimento das disciplinas voltadas à prática docente, como LA e didática.

(Trecho do questionário 2)

Conforme é afirmado nos últimos cinco excertos, no primeiro ano da graduação, os alunos entram em contato com conhecimentos fundamentais para exercer a função de professor, mas ainda é necessário mais vivência na academia para estar preparado para atuar como professor de língua estrangeira. Porém, a reflexão sobre a formação deve ter seu espaço desde o primeiro ano. Assim, aqueles que já atuam como professores podem aperfeiçoar, repensar ou modificar sua prática e aqueles que não desempenham a atividade docente já começam a se preparar, tanto por meio do desenvolvimento da proficiência na língua estrangeira quanto por meio da reflexão contínua sobre a formação do professor de inglês.

De modo geral, considerando a perspectiva da professora e dos alunos, no primeiro ano do curso de Letras, mais especificamente nas aulas de língua inglesa, foi dada atenção para a formação de professores e os ingressantes foram levados a refletir sobre como e que tipos de atividades poderiam ser trabalhados com seus futuros alunos. Além disso, as atividades desenvolvidas nas aulas contribuíram para a formação do professor, pois elas proporcionaram oportunidades para o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos.

Tanto a perspectiva da professora quanto a dos alunos acerca da formação de professores de línguas parecem estar embasadas em uma visão mais tradicional e positivista de formar professores: oferecer ideias, modelos de exercícios, enfim possibilidades de materiais para serem utilizados com os alunos. Em outras palavras, a reprodução de materiais ou sua possível aplicação com os alunos dos futuros professores parece ter sido privilegiada no que se refere à reflexão sobre formação de professores.

Os dados sugerem que não houve uma postura da professora formadora no sentido de proporcionar aos alunos a reflexão e a construção de conceitos científicos a partir dos conceitos cotidianos que eles traziam sobre o que é língua(gem), ensino e aprendizagem de língua, conforme defende a perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas. De acordo com tal perspectiva, os futuros professores devem ser levados a construir conhecimentos a partir da mediação oferecida pelo formador e também pelos colegas e não podem ser considerados como reprodutores de práticas e teorias desenvolvidas na

universidade. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem parece não ter sido considerado como um processo cíclico de mediação dialógica, no qual os conceitos cotidianos dos alunos são tornados explícitos e conceitos científicos são apresentados e discutidos (JOHNSON, 2009).

Embora a professora formadora tenha dado atenção à formação de professores durante as aulas ao discutir com os alunos tipos de atividade e como elas poderiam ser desenvolvidas com os alunos dos futuros professores, utilizando sua própria prática para exemplificar, essa postura não concebe o futuro professor como produtor de conhecimentos e teorias, conforme defende Kumaravadivelu (2012), mas, sim, como implementador e reproduzidor de conhecimentos; em outras palavras, um conduíte (KUMARAVADIVELU, 2006) do conhecimento produzido na academia e levado para as escolas de ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, a formação de professores de uma perspectiva sociocultural, em que a língua é entendida como prática social (JOHNSON, 2009), parece não ter sido considerada na prática da professora formadora.

Em suma, conforme sugerem os dados analisados, a prática da professora contribui para a formação do professor, preocupação também percebida pelos alunos, como mostraram os excertos retirados do questionário. Entretanto, ao refletir sobre a formação, a professora se mantém em um paradigma mais tradicional, em que ensino é sinônimo de transmissão de conhecimento e aprendizagem é processamento e reprodução de informações ou práticas. Seria muito interessante considerar a formação de professores sob a ótica da teoria sociocultural a fim de ser possível formar professores de línguas que sejam capazes de (re)construir conhecimentos quando engajados em práticas sociais de ensinar e aprender línguas estrangeiras em diferentes contextos socioculturais.

Ao longo do presente capítulo, buscamos analisar e discutir os dados gerados para esta investigação visando a responder às duas perguntas de pesquisa mencionadas no início do capítulo. A fim de cumprir tal tarefa, fundamentamos a análise em teorias pertinentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, bem como à área de formação de professores de línguas, sem deixar de considerar a visão dos participantes deste estudo, que são a professora formadora e os alunos ingressantes no curso de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Nesta última parte do trabalho, apresentamos uma síntese dos resultados alcançados por meio da análise e discussão dos dados realizadas no capítulo anterior, e também abordamos as limitações deste estudo, bem como alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

Síntese dos resultados

Conforme apresentamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo era considerar apenas a teoria sociocultural vigotskiana para estudar a construção da oralidade nas aulas de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras. Desse modo, poderia ser possível contribuir com as pesquisas que se fundamentam nessa teoria, além de oferecer reflexões em relação à construção da oralidade norteadas por uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de línguas.

Após a transcrição de várias aulas gravadas e de várias leituras atentas, identificamos algumas categorias que não eram compatíveis com a teoria sociocultural e isso nos levou a buscar outras teorias que também possibilitassem o estudo da construção da oralidade no contexto investigado. As categorias levantadas dos dados foram: oferecimento de insumo linguístico, produção do insumo, facilitação da aprendizagem, mediação, contribuições da oralidade e contribuições da prática da professora para a formação do professor de línguas. A partir dessas categorias e dos respectivos excertos comprobatórios, elaboramos asserções que foram desenvolvidas e discutidas ao longo do capítulo anterior com o propósito de responder às duas perguntas de pesquisa.

Em relação à primeira pergunta, que é: (1) Como a oralidade é construída nas aulas de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras?, chegamos a dois resultados. Foi possível observar nos dados que a oralidade parece ser construída por meio do oferecimento e posterior produção de insumo linguístico facilitado pela professora e também por meio da mediação nas interações nas aulas de língua inglesa.

O oferecimento de insumo linguístico e sua produção é uma prática frequente ao longo das aulas gravadas e observadas. Na maioria das aulas, a professora incentiva e motiva discussões a respeito do tema da aula com a turma e também proporciona oportunidades para

os alunos realizarem atividades e tarefas nas quais é necessário interagir em duplas ou em pequenos grupos a fim de praticar ou produzir o insumo linguístico oferecido de modo contextualizado pelos materiais didáticos utilizados. Ela sempre monitora o trabalho dos alunos e os auxilia quando sua ajuda é solicitada ou de maneira espontânea, ao perceber alguma dificuldade enfrentada pelo aluno, geralmente em relação a desconhecimento de léxico ou a dúvidas de pronúncia.

Desse modo, o papel predominante assumido pela professora é o de facilitadora da aprendizagem (BROWN, 1994), oferecendo explicações detalhadas sobre a estrutura da língua estrangeira. Também é sua preocupação manter os alunos motivados ao longo das aulas, ou seja, com o filtro afetivo baixo (KRASHEN, 1987) a fim de que o processo de aquisição ocorra mais satisfatoriamente. Norteada por uma concepção de língua(gem) como comunicação e entendendo a aprendizagem de uma perspectiva cognitiva, a professora procura incentivar a construção da oralidade nas aulas. Assim, o modelo teórico tradicional de aquisição de línguas insumo-interação-produção parece embasar a prática da professora formadora, que afirma obter resultados satisfatórios no que tange ao desenvolvimento da proficiência oral dos alunos, conforme foi possível observar em trechos retirados da entrevista realizada com a professora.

O outro resultado alcançado neste trabalho diz respeito à mediação que também possibilita a construção da oralidade nas aulas investigadas. Ao mediar a aprendizagem da língua-alvo, a professora parece contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno ao lhe proporcionar a chance de refletir sobre a língua para, posteriormente, se apropriar ou internalizar o conhecimento nas práticas sociais de ensino e aprendizagem desenvolvendo, assim, sua proficiência na língua estrangeira. De acordo com a teoria sociocultural, a mediação pode levar à internalização do conhecimento construído, o que sugere o desenvolvimento do aluno no sentido vigotskiano do termo, possibilitado pela geração da zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, o papel de mediadora parece ser mais indicado nos contextos de ensino de línguas, principalmente quando nos referimos às aulas de língua inglesa de futuros professores de línguas.

É pertinente ressaltar aqui que o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a hipótese do insumo compreensível não são equivalentes. Para Dunn & Lantolf (1998, *apud* LANTOLF, 2011), o conceito krasheniano considera a uniformidade entre todos os aprendizes no que diz respeito à aquisição de línguas. A condição principal para tal processo

ocorrer é oferecer insumo compreensível necessário em um ambiente em que o aprendiz apresenta um baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1987). Assim, o papel do aprendiz é receber e processar o insumo transmitido, ou seja, ele não é ativo em sua aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, difere de aprendiz para aprendiz a depender da qualidade da mediação negociada com outros (LANTOLF, 2011).

Para Swain, Kinnear & Steinman (2010), durante a zona de desenvolvimento proximal o relacionamento entre os participantes assim como o contexto são importantes. Tanto o par mais experiente quanto o menos experiente interagem e negociam, construindo conhecimentos, construção essa que é proporcionada pela mediação. Portanto, conceber a aprendizagem como um processo mediado pode contribuir para a formação de indivíduos críticos e coconstrutores de conhecimentos.

Conforme foi possível observar em alguns excertos, a aprendizagem do par menos experiente foi mediada pelo par mais competente que ofereceu auxílio adequado para que o menos experiente fosse capaz de compreender léxico e estruturas linguísticas durante a realização de atividades propostas nas aulas. Desse modo, os aprendizes engajaram-se em um diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), no qual o uso da língua-alvo medeia a aprendizagem da língua, que é entendida como uma atividade tanto cognitiva quanto social.

No que tange à segunda pergunta de pesquisa, (2) Quais as contribuições da oralidade e da prática da professora para a formação desses alunos enquanto futuros professores de línguas?, por meio da análise dos dados, ficou evidenciada uma forte preocupação da professora com a formação de professores de línguas no que se refere principalmente ao desenvolvimento da oralidade, que foi percebida pelos alunos.

De acordo com a professora, o desenvolvimento da oralidade é fundamental para a formação de professores de línguas. É essencial que esse professor seja capaz de se comunicar utilizando a língua que ensina, pois se ele deseja que seu aluno seja um falante competente da língua estrangeira, ele precisa ser para seu aluno “o elemento de inspiração”, nas palavras da professora. Para ela, na disciplina de Língua Inglesa, no curso de Letras, a oralidade precisa ter um espaço grande, uma vez que a formação do professor de línguas será completa e de qualidade quando ele apresenta proficiência adequada na língua-alvo que o permita desenvolver a oralidade com seus alunos.

Considerando a perspectiva dos alunos, várias atividades propostas ao longo das aulas investigadas contribuíram para a construção da oralidade e o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos. Ao interagir tanto com a professora formadora quanto com os colegas, os aprendizes puderam utilizar a língua inglesa para se comunicar e expressar sentidos construindo conhecimentos, de acordo com a perspectiva sociocultural na aprendizagem de línguas. Quando embasada na teoria sociocultural, a oralidade desenvolvida nas aulas de língua inglesa no curso de Letras pode contribuir para a formação de professores de línguas produtores de saber.

Além disso, a própria prática da professora parece contribuir para a formação dos ingressantes enquanto futuros de professores de línguas. Oportunamente, a professora utiliza sua prática, ou seja, algum procedimento ou mesmo alguma atitude, para exemplificar como os alunos podem trabalhar determinado assunto ou desenvolver certa atividade, sempre considerando-os futuros professores de inglês. Ela também questiona os alunos no que diz respeito à adequação de algum tipo de atividade, levando-os a refletir sobre o fazer pedagógico do professor.

Conquanto fossem extremamente importantes a preocupação e o empenho da professora, algo não muito comum em aulas de inglês no contexto universitário, a reflexão proporcionada pela professora formadora parece manter-se alinhada a uma perspectiva tradicional de formar professores, em que são sugeridos modelos para que o licenciando possa utilizar em sua prática no futuro. Tal postura da formadora não favorece a perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas, que atribui ao futuro professor o papel de (re) construir conceitos e práticas.

Conforme acreditam alguns alunos, o curso de Letras não pode ser confundido com curso de línguas e deve ser encarado como curso de formação desde o primeiro ano. Assim, considerar os alunos ingressantes como futuros professores, desenvolvendo uma prática que tem como embasamento teórico a perspectiva sociocultural na formação de professores (JOHNSON, 2009), bem como os princípios operacionais norteadores da prática docente propostos por Kumaravadivelu (2012), a saber particularidade, praticidade e possibilidade, pode trazer contribuições valiosas para a formação do professor de línguas. Além disso, ao conceber a língua(gem) como prática social e o processo de ensino e aprendizagem como um processo de mediação dialógica, o professor formador pode proporcionar aos licenciandos

uma formação que poderá refletir diretamente na qualidade do ensino de línguas na era pós-método.

Limitações do estudo e encaminhamentos para pesquisas futuras

Podemos identificar como uma limitação para este estudo o tempo relativamente curto de geração de dados, ou seja, um semestre letivo. Se esse período tivesse sido maior, teria sido possível investigar a construção da oralidade de modo mais detalhado e complexo. Teria sido possível também observar indícios de internalização ou apropriação do conhecimento linguístico mediado ao longo das atividades realizadas e refletir mais profundamente sobre as implicações e contribuições desse processo tanto para a aprendizagem de línguas quanto para a formação do futuro professor.

Outra lacuna refere-se à impossibilidade de observar melhor o tratamento das dificuldades com a oralidade enfrentada por alguns alunos ao longo das aulas sob investigação. Embora não estivesse exatamente no escopo da pesquisa, teria sido interessante dedicar atenção a essas dificuldades e aos seus encaminhamentos.

Retornar ao contexto investigado neste trabalho quando os ingressantes em 2011 estiverem desenvolvendo estágios nas escolas e acompanhar essa prática seria também muito pertinente para discutir as contribuições da oralidade para a formação do professor de línguas, enriquecendo as reflexões levantadas nesta pesquisa, bem como ampliar as discussões no que se refere à perspectiva sociocultural na formação do professor de línguas.

Como os trabalhos que consideram a teoria sociocultural na formação do professor de línguas são escassos, é necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas dedicadas ao estudo da aprendizagem do professor de uma perspectiva sociocultural, conforme defende Vieira-Abrahão (2012). Para a autora, “No contexto brasileiro, temos realizado muitas pesquisas com foco nas crenças dos professores e no desenvolvimento do processo reflexivo nas práticas de formação, mas pouco temos nos ocupado da análise da construção de conceitos e como esses são efetivamente materializados na prática.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 473).

Além disso, realizar novos estudos com o objetivo de investigar o processo de ensino e aprendizagem à luz da teoria sociocultural, enfatizando a importância da mediação em tal processo, é também necessário e pode contribuir para as discussões sobre as implicações dessa perspectiva na qualidade da aprendizagem de línguas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4ed. Campinas: Papirus, 2000.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Qualitative research in education: an introduction to theory and methods*. 4 ed. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES nº 492*, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUNER, J. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A., RICHARDS, J. C. *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BYGATE, M. Speaking as a skill. In: BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CARR, J. C., CUNNINGHAM, S., MOOR, P. *Cutting edge intermediate: teacher's resource book*. Madrid: Mateu Cromo, S.A. Pinto, 2002.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A., TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A. Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. In: *Linguagem e ensino*, vol. 9, nº 2. Pelotas: EDUCAT, 2006.

CONSOLO, D. A., MARTINS, M. J., ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência. In: *Aberto*, Brasília, v. 22, nº 81, p. 31-45, 2009.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Revista de estudos universitários*, vol. 26, nº 1, p. 59-68. Sorocaba: UNISO, 2000.

CONSOLO, D. A., TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Introdução. In: CONSOLO, D. A., TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A., TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The output hypothesis: interactive tasks and oral language development of university EFL students. In: *Contexturas*, vol 17, p. 57-74. 2010.

GIBBONS, P. Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 37, nº 2, p. 247-273, 2003.

GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOMM, H., HIRD, J. *Inside out intermediate: teacher's book*. Oxford: Macmillan Publishers Limited: 2000.

HALL, G. *Exploring English language teaching: language in action*. New York: Routledge, 2011.

HITCHCOCK, G., HUGHES, D. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge Falmer, 2001.

JOHNSON, K. E.; ARSHAVSKAYA, E. Strategic mediation in learning to teach: reconceptualizing the microteaching simulation in an MATESL Methodology Course. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective in professional development*. New York: Routledge, 2011.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education*. New York: Routledge, 2009.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International: London, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding postmethod pedagogy. In: *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

LANTOLF, J. P., APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P., APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex, 1998.

LANTOLF, J. P. The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial development. In: ATKINSON, D. *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011.

LANTOLF, J. P., THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, M. S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, nº 4, p. 837-852, 2011.

LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. L., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

RICHARDS, J. C., FARREL, T. S. C. The nature of teacher education. In: *Strategies for teacher professional development for language teachers learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SCHMITZ, J. R. To ELF or not to ELF (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, nº 2, p. 249-284, 2012.

SWAIN, M., KINNEAR, P., STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. In: *Canadian Modern Language Review*, vol. 50, nº 1, p. 158-164, 1993.

TAKAHASHI, E., AUSTIN, T., MORIMOTO, Y. Social interaction and language development in a FLES classroom. In: HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TURUK, M. C. The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. In: *ARECLS*, vol.5, p. 244-262, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. In: *Signum: estudos da linguagem*, nº 15/2, Londrina, p. 457-480, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

Questionário 1

Caros participantes de pesquisa,

Este questionário objetiva coletar informações a respeito de suas experiências como estudantes da língua inglesa, bem como de seus interesses e expectativas no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira na universidade. Essas informações constituirão parte dos dados a serem utilizados para desenvolver a pesquisa de Mestrado intitulada *A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: contribuições para a formação do professor* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP/IBILCE, sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão.

1- Você fez algum curso particular de inglês antes de ingressar na universidade?

() Sim. Onde? _____. Por quanto tempo? _____.

() Não.

2- Você já atuou como professor de inglês?

() Sim. Onde? _____. Por quanto tempo? _____.

() Não.

3- Por que você optou pelo curso de Licenciatura em Letras?

4- Você gosta de estudar inglês? Por quê?

5- Qual sua maior dificuldade na aprendizagem da língua inglesa?

6- O que você acha mais fácil estudar? Por quê?

7- Quais tipos de atividades você mais gosta de fazer para aprender inglês? Por quê?

8- Suas expectativas foram preenchidas com as aulas de língua inglesa no primeiro semestre de 2011?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

9- Como você avalia seu desempenho nas aulas de inglês até o momento?

() fraco () bom

() regular () ótimo

10- Nas aulas de língua inglesa, sua professora tem dado ênfase:

() gramática () escrita () leitura

() oralidade () atividades em pares ou grupos

11- Você mudaria alguma coisa nas aulas? Justifique.

12- Você se sente à vontade para interagir em inglês com a professora e com seus colegas?

13- O que você pretende aprender nas aulas de língua inglesa no segundo semestre de 2011?

Muito obrigada!

Mestranda Mariana Cassemiro

Questionário 2

Caros participantes de pesquisa,

Este questionário objetiva coletar informações a respeito das aulas de Língua Inglesa I ministradas ao longo do segundo semestre de 2011. Essas informações constituirão parte dos dados utilizados na pesquisa de Mestrado intitulada *A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: contribuições para a formação do professor* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP/IBILCE, sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão. A identidade de todos os participantes será preservada e a participação nessa pesquisa é voluntária.

- 1- Quais eram suas expectativas em relação às aulas de Língua Inglesa I?
- 2- Suas expectativas foram atendidas?
- 3- Descreva as atividades mais frequentemente desenvolvidas nas aulas.
- 4- Quais atividades proporcionaram a interação oral na sala de aula?
- 5- Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de sua proficiência oral? Como e por quê?
- 6- Você teve oportunidades de refletir sobre a formação de professores nas aulas? Se sim, de que maneira?
- 7- Em que medida as atividades propostas e a maneira como elas foram trabalhadas foram importantes para sua formação enquanto futuro professor de inglês?
- 8- Em sua opinião, é possível a formação para a atividade da docência já no primeiro ano do curso de Letras? Justifique sua resposta.
- 9- As atividades de produção oral desenvolvidas nas aulas podem ser utilizadas por vocês, futuros professores, nas redes pública e privada de ensino fundamental e médio?

Muito obrigada!
Mestranda Mariana Cassemiro

Entrevista com a professora

Esta entrevista objetiva coletar informações a respeito das opiniões da professora participante da pesquisa no que se refere à oralidade/ interação nas aulas de língua inglesa e à produção oral dos aprendizes. Os dados obtidos com essa entrevista serão considerados na realização da análise dos dados da referida pesquisa.

- 1- Como você vê o desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua inglesa?
- 2- Como deve ser elaborada uma aula cujo foco é a oralidade?
- 3- Em suas aulas, como a oralidade é construída?
- 4- De que modo a interação acontece?
- 5- Enquanto professora, qual é seu papel nas interações em sala de aula?
- 6- E qual é o papel do aprendiz?
- 7- Como o insumo é oferecido em suas aulas?
- 8- Qual é a contribuição do insumo para a produção oral dos aprendizes?
- 9- Em sua opinião, os aprendizes estão desenvolvendo a proficiência oral na língua estrangeira? Por quê?
- 10- Até que ponto a produção oral construída e trabalhada no curso de Letras pode contribuir para a formação do professor de Letras?
- 11- As gravações de suas aulas pela pesquisadora têm inibido os aprendizes a participar das aulas?

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura