



ÉLEN DIAS

**AVALIAÇÃO: MEIO PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E
(RE)CONSTRUÇÃO DA SALA DE AULA**

**São José do Rio Preto
2011**

ÉLEN DIAS

**AVALIAÇÃO: MEIO PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E
(RE)CONSTRUÇÃO DA SALA DE AULA**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

**São José do Rio Preto
2011**

Dias, Élen.

Avaliação : meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula / Élen Dias. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

278 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Formação de professores – Avaliação. 3. Professor de inglês - Formação. 4. Proficiência oral. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111-07

ÉLEN DIAS

Avaliação: meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Magali Barçante Alvarenga
Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba

Prof. Dr. Hélcio de Pádua Lanzoni
Faculdades Interativas COC

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya
UNESP – São José do Rio Preto

SUPLENTES

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Teixeira da Silva
UERJ – Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Marcelo Concário
UNESP - Bauru

São José do Rio Preto
02/dezembro/2011

Dedico esta tese à memória de Ciríaco Gonçalves Mendez Júnior,
meu companheiro (*in memoriam*);

A meus pais, Cleide e Antônio;

A meu irmão Henri, pelo constante amor, incentivo, carinho e tolerância perante as
dificuldades que enfrentamos ao longo desta intensa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento e realização desta tese, tais como os meus professores e alunos, familiares, amigos e colegas que me incentivam e me orientam a seguir em frente.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, meu orientador, por suas sugestões, prontidão para me atender, liberdade confiada, compreensão, paciência, inclusive apoio psicológico nos momentos difíceis que encarei durante o processo de elaboração desta pesquisa e que me proporcionaram crescimento profissional e pessoal.

Em nome de Carla Deboni Siqueira, José Antonio Roberto Júnior, Nelson Macário de Faria Lima e Luciano Franco da Silva, manifesto minha eterna gratidão a todas as pessoas queridas do *Centro Cultural América*, que continuam a fortalecer uma longa e eterna amizade, que, além de trabalharem comigo e me ajudarem nas madrugadas da vida, não se opuseram ao meu afastamento, mesmo sabendo que esse fato representaria trabalho extra para todos.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Teixeira da Silva, pelas inestimáveis contribuições feitas tanto no debate deste trabalho, em 2009, durante o *I Seminário de Estudos Linguísticos (SELin)* da UNESP, quanto pelas considerações significativas em outras oportunidades de discussão deste estudo, que muito contribuíram para sua versão final.

Agradeço a compreensão, cooperação e o apoio de alunos, colegas, coordenadores, diretoria, no transcorrer desta pesquisa, tanto da Fundação Educacional de Fernandópolis quanto da Cooperativa Regional de Ensino, particularmente o incentivo dos eternos amigos de trabalho, Amadeu Jesus Pessotta, Aurea Maria de Azevedo Sugahara, M.^a Celeste Antenore e Luís Henrique Catanoze.

Às Prof.^{as}. Dr.^a. Ana Mariza Benedetti e Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, membros tanto da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação quanto da Banca de Defesa desta tese, pela competência, interlocução e contribuições.

Em nome de Débora Pereira Paulino, Danúbia Adriana Catozi e Carla Adriele Médis, expresso meus agradecimentos a todos os alunos do curso de Letras, em geral, e aos participantes diretos e indiretos desta pesquisa que possibilitaram seu desenvolvimento, pela disponibilidade e pela contribuição. Espero ainda que possa ter sido e seja útil no processo de sua formação como professores de língua inglesa.

A Prof.^a. Dr.^a. Magali Barçante Alvarenga e ao Prof. Dr. Hércio de Pádua Lanzoni pela leitura atenta e pelas sugestões feitas na ocasião da Defesa da Tese, tecidas com tamanha delicadeza e propriedade, bem como a disponibilidade para compor a banca de defesa.

Aos companheiros de Mestrado e Doutorado, em nome dos amigos e professores Ms. Daniel Fernando Rodrigues, Dr. Marcelo Concário, Dr.^a Melissa Alves Baffi Bonvino e Dr.^a Suzi Marques Spatti Cavalari agradeço por todos os momentos juntos, pelas viagens a congressos, pelos conhecimentos e aflições que dividimos.

Às Prof.^{as} Dr.^a Diva Cardoso de Camargo, Adriane Orenha Ottaiano e Claudia Zavaglia, pelas contribuições valiosas no Exame de Qualificação Especial na área de Linguística de Corpus. Aos examinadores orais, que se dispuseram com seriedade e profissionalismo, agradeço-lhes pela colaboração na avaliação da proficiência oral dos participantes da pesquisa.

Aos funcionários do IBILCE, pelo carinho, orientação e atenção, não tendo feito da burocracia um empecilho para a realização deste trabalho.

Em nome de Carolina Tavares de Carvalho, Bruna Busnardi, Aline Mateus de Souza, Andreia de Souza Muniz, manifesto minha gratidão a todos os (co-)orientandos, alunos de Iniciação Científica ou não, ano a ano, que gentil e eficientemente, de alguma forma, colaboraram para que esta pesquisa se realizasse, ajudando nas transcrições, organização estatística, sessões de visionamento, discussões práticas e teóricas.

Às minhas tias Neide, Maria Eunice, Maria Regina e meu tio José Antônio Roberto, pela compreensão tão exata e prontidão em me amparar nos momentos difíceis, pelo afeto, pela amizade e também pelas emoções compartilhadas.

A meus sogros, Maria Eva e Ciríaco, e meus cunhados, Juçara, William, Patrícia, Cristóvão e Silmara, pelo apoio, orações, carinho, compreensão, momentos de descontração e força durante esse período.

Manifesto, ainda, minha gratidão, em nome de Guilherme Aurélio Miguelão, aos responsáveis pelas filmagens das aulas e testes orais gravados no transcorrer dos quatro anos de levantamento de dados.

Em nome de Maria Betânia Ricci Boer, Geovanne Fernandes Duarte e Alberto dos Santos Tiano, pela ajuda com as ilustrações, figuras, paginação entre outros detalhes de formatação desta tese.

Ao Prof. Ms. Cleber José Verginio do Departamento de Ciências Econômicas da FEF por se disponibilizar a orientar e avaliar a análise estatística indispensável para a discussão dos dados.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a DEUS, sempre e acima de tudo!

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.

PAULO FREIRE, *Cartas a Cristina*.

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo longitudinal de pesquisa aplicada, qualitativo-interpretativista, inserida no projeto “Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros” (UNESP, DLEM, 2008-2011). Investigo, por meio da aplicação do piloto de um teste oral, o TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), a problemática da proficiência oral de alunos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em um curso de Licenciatura em Letras de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo, em período noturno, durante quatro anos. Com vistas a melhorar a deficitária formação do futuro professor de ILE, principalmente em relação à proficiência oral em língua inglesa (POLI), o teste oral foi aplicado para alunos do 2º ao 4º ano, a fim de: 1) caracterizar a POLI desses alunos; 2) estabelecer critérios para a POLI diante das expectativas profissionais específicas para o contexto brasileiro; e 3) através do efeito retroativo do teste, discutir e reculturar expectativas, crenças e culturas de ensino/aprendizagem e de avaliação e, ainda, aprimorar a POLI desses alunos, na aprendizagem durante o referido curso, ao retomar os desvios linguísticos detectados pelo TEPOLI. A análise dos dados, coletados por meio de gravações de aulas e dos testes orais em vídeo, ambos transcritos, de sessões de visionamento e reflexivas, além de conversas informais e questionários, revelou discrepâncias existentes entre as expectativas do aluno em relação ao ensino de ILE (cultura de aprender) e o que o professor espera desse aluno (cultura de ensinar), e consequentes problemas na formação da competência linguística, principalmente no que tange à POLI dos alunos. Os testes também foram compilados em um *corpus* composto pelas transcrições das falas dos alunos e analisados por meio do programa *WordSmith Tools*. Tais resultados, analisados quantitativamente, contribuíram para determinar a variação lexical e os desvios linguísticos mais frequentes cometidos pelos alunos, levantar as características da POLI dos alunos, bem como contribuir para aprimorar o TEPOLI como instrumento de avaliação. Assim, o teste, instrumento de levantamento de dados para a pesquisa, cuja análise embasou intervenções no processo de ensino/aprendizagem de ILE que ajudaram a contribuir para a POLI dos alunos, exerceu seu efeito retroativo na medida em que promoveu tomadas de decisões que modificaram a prática de sala de aula. A pesquisa aponta a necessidade de se retomarem problemas da POLI com ações pedagógicas em sala de aula, de modo que, futuramente, os alunos possam não cometer os mesmos desvios e estejam melhor qualificados. Os resultados desta pesquisa também destacam a importância do aprender contínuo em nossa prática no contexto escolar, espaço de crescimento e de discussão permanentes.

Palavras-chave: Avaliação. Efeito retroativo. Formação de professores. Língua estrangeira. Proficiência oral. Teste oral.

ABSTRACT

This thesis presents a longitudinal study of applied research, based on qualitative-interpretive strategies, as part of the project “EPPL - EFL Teachers’ Language Proficiency Examination (LPT-EFLT)”’: definition of construct, tasks and patterns for assessment in Brazilian contexts.” (UNESP, DLEM, 2008-2011). By using a pilot version of an oral test, labeled as TEPOLI (Test of Oral Proficiency in English), it aims at investigating the problems concerning English as Foreign Language (EFL) students’ oral proficiency in a context of evening classes in a private English Language and Literature undergraduate course (henceforth Letters course) in the northern region of the state of Sao Paulo, in Brazil, from its first to its fourth year. Looking forward to improving the future EFL teachers’ profile, concerning specially their oral proficiency in the English language (OPEL), the test was taken by students of the Letters course, from the second to the fourth year of the university course, in order to: 1) analyse students’ OPEL; 2) establish criteria for OPEL according to specific professional expectations in Brazilian contexts; and 3) through the washback effect of a test, discuss and reculture expectations, beliefs and teaching-learning cultures, as well as improve students’ OPEL during the learning process by returning to linguistic deviations detected by the TEPOLI test. The analysis of all data collected by means of class recordings and videos of the oral tests, all of which were transcribed, reflexive vision sessions, informal conversations and questionnaires, reveals discrepancies between the student’s expectations about the students’ learning culture and the teacher’s expectations about the students (teaching culture) and problems about linguistic competence, especially concerning the students’ OPEL. The tests were also compiled in a corpus derived from transcripts of students’ speaking and analysed with the aid of *WordSmith Tool* software. Such results contribute for collecting the most frequent deviations produced by the students, showing the characteristics of OPEL in EFLT, as well as contributing to improve TEPOLI as a research instrument. Therefore, the test plays a role in collecting data on which the interventions conducted during the teaching-learning process improved the students’ OPEL. The washback effect from TEPOLI resulted in decisions that could modify class practices. The investigation indicates the needs for further pedagogical actions to deal with the OLP-EFLT problems in the classroom, so that the EFLTs can avoid making the same deviations and be better qualified. The results from this research study also highlight how important ongoing learning is in our practice in school contexts for permanent discussion and development.

Keywords: Assessment. Foreign language. Oral proficiency. Oral testing. Teacher development. Washback effect.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na área do tema central e dos complementares desta tese	24
Quadro 2 - Articulação da fundamentação teórica da tese	30
Quadro 3 – Construtos que integram um teste oral	49
Quadro 4 - Distinção de conhecimentos com base em Ellis.....	74
Quadro 5 - Etapas da pesquisa.....	107
Quadro 6 - Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	113
Quadro 7 - Aplicação do TEPOLI 2 (2006)	122
Quadro 8 - Aplicação do TEPOLI 3 (2007)	123
Quadro 9 - Autoavaliação de proficiência dos alunos-formandos	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Círculo vicioso proposto por Consolo (2008b, p. 85), adaptado por Baffi-Bonvino (2010)	33
Figura 2 -	Proficiência linguística oral do professor de ILE a ser avaliada	47
Figura 3 -	Construtos a serem avaliados em um teste oral.....	50
Figura 4 -	Níveis de Avaliação	55
Figura 5 -	Avaliação: meio de reculturação para gerar melhores condições no processo de ensino/aprendizagem de LE	62
Figura 6 -	Visualização do laboratório de computação utilizado nas aulas	96
Figura 7 -	Distribuição dos alunos por sexo	
Figura 8 -	Faixa etária dos alunos	96
Figura 9 -	Possuía conhecimento de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras	98
Figura 10 -	Contato com a língua inglesa fora da sala de aula	98
Figura 11 -	Frequência de uso da preposição <i>at</i> por A22 no TEPOLI 1 (2005).....	118
Figura 12 -	Frequência de uso da preposição <i>at</i> de todos os alunos do TEPOLI 1 (2005)..	118
Figura 13 -	Quais os motivos que levaram você a escolher a Licenciatura em Língua Inglesa?.....	132
Figura 14 -	Expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade ..	141
Figura 15 -	O professor de língua inglesa deve dar aulas falando apenas na língua inglesa.....	143
Figura 16 -	Autoavaliação da proficiência oral na língua inglesa.....	144
Figura 17 -	Alunos distribuídos pela pontuação no TEPOLI ano a ano em porcentagens ..	146
Figura 18 -	Você se expressa na língua inglesa na sala de aula?	147
Figura 19 -	Você gosta de falar em inglês com seu professor e seus colegas de classe?.....	148
Figura 20 -	Você gosta das aulas de inglês?	149
Figura 21 -	Atividades realizadas em sala de aula de LI que mais agradam os alunos	152
Figura 22 -	Dificuldades esperadas pelos alunos no processo de aprendizagem da LI	158
Figura 23 -	Algumas oscilações de frequência do uso (in)adequado do -s de 3ª pessoa do singular do grupo de alunos do TEPOLI 1, 2005, observadas pela ferramenta <i>Concord</i> do programa <i>WordSmith Tools</i>	160
Figura 24 -	Algumas oscilações de frequência do uso (in)adequado do -s de 3ª pessoa do singular do grupo de alunos do TEPOLI 2, 2006, observadas pela	

	ferramenta <i>Concord</i> do programa <i>WordSmith Tools</i>	161
Figura 25 -	Algumas oscilações de frequência do uso (in)adequado do -s de 3ª pessoa do singular do grupo de alunos do TEPOLI 3, 2007, observadas pela ferramenta <i>Concord</i> do programa <i>WordSmith Tools</i>	161
Figura 26 -	Nota anual do TEPOLI dos alunos focais	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos que se voluntariaram, compareceram e se submeteram aos testes.....	99
Tabela 2 – Alunos que se voluntariaram, continuaram e que desistiram da IC.....	101
Tabela 3 - Notas do TEPOLI por ano	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Aluno-professor
CL	Consciência linguística
CLC	Competência linguístico-comunicativa
EPPLE	Exame de proficiência para professores de língua estrangeira
ER	Examinador
ESOL	<i>English for speakers of other languages</i>
FCE	<i>First certificate in English</i>
IC	Iniciação científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IL	Interlíngua
ILE	Inglês como língua estrangeira
LA	Linguística Aplicada
L-alvo	Língua-alvo
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
L1	Língua materna
LSP	<i>Language for specific purposes</i>
L2	Segunda língua
PPF	Professora-formadora-pesquisadora
PO	Proficiência oral
POLI	Proficiência oral em língua inglesa
P1	Professor que teria suas aulas gravadas
TEPOLI	Teste de proficiência oral em língua inglesa
TOEFL	<i>Test of English as a foreign language</i>

LISTA DE SÍMBOLOS (MARCADORES DE TRANSCRIÇÃO)

(LAZARATON, 2002; LLURDA, 2000)

(+), (++)	= Pausa de um segundo, dois segundos, respectivamente
Erm/er/hum	= Hesitações na fala
(:)	= Alongamento do som
{ASC} ou “	= Entonação ascendente
{DESC}	= Entonação descendente
[]	= Sobreposição de discurso
(Incomp.)	= Discurso incompreensível
{{RISOS/Risadas}}	
Riso	= (vocalizações não verbais)
(())	= Comentário da pesquisadora
(...)	= Indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto
/	= Interrupção abrupta de fala
ER	= fala do examinador
A00 (número)	= fala do aluno/examinado
(school)	= o que provavelmente foi dito
(INCOMP)	= fala incompreensível
+	= pausa breve (menos de 1 segundo)
[2]	= duração de pausa em segundos
ASC}	= entonação ascendente
{DESC}	= entonação descendente
?	= entonação típica de pergunta
:	= alongamento de som
((risadas))	= ocorrências paralingüísticas
[]	= falas simultâneas
=	= turno interrompido
ENglish	= sílaba enfatizada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Formulação do tema e justificativa.....	18
Contextualização do tema da pesquisa no panorama de investigações	23
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	25
Estrutura da tese.....	27
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1 Formação de professores de ILE: expectativas e competências.....	30
1.2 Proficiência oral do professor de ILE: relevância do papel do professor na sistematização.....	38
1.3 Avaliação: meio para (re)construir a sala de aula.....	50
1.4 Conceitos de avaliação e seu papel na pesquisa	57
1.5 Necessidade de parâmetros de avaliação mais precisos: criação de um teste oral	63
1.6 O papel do professor e o efeito retroativo de um teste: intervenção para tratamento do erro e internalização da língua.....	69
1.6.1 Intervenção para internalização da língua	69
1.6.2 Erro: definição, correção, tratamento e gerenciamento	75
1.7 Intervenção pedagógica	81
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA	86
2.1 A natureza da pesquisa	88
2.2 O contexto de pesquisa	94
2.3 A iniciação científica	99
2.4 A professora-formadora-pesquisadora	103
2.5 Os examinadores	104
2.6 Trajetória da pesquisa.....	105
2.7 Linguística de Corpus na pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas	108
2.8 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados	113
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	125
3.1 Influência das expectativas da/na formação dos alunos	129
3.2 O trabalho com foco na oralidade e a interlíngua dos alunos: mapeamento dos erros.....	158

3.3 Respondendo à pergunta de pesquisa	175
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	181
4.1 Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.....	185
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	213
APÊNDICE A1 – Diário de PFP da reunião da Iniciação Científica - 08/07/2006	214
APÊNDICE A2 – Diário de PFP da reunião de iniciação científica de 15/09/2007.....	215
APÊNDICE A3 – Diário de PFP da Aplicação do TEPOLI 2, 16/10/2006.....	216
APÊNDICE A4 – Diário de PFP da aula de Metodologia do Ensino de LI em 16/08/2007 – Quinta-feira - Intervenção	217
APÊNDICE A5 – Diário de PFP da reunião da IC	218
APÊNDICE B1 – Transcrição da aula	219
APÊNDICE B2 – TRANSCRIÇÃO DA AULA DE Metodologia do Ensino de LI – Apresentações de APs	234
APÊNDICE C1 – TEPOLI 1 (Teste de Proficiência Oral de Língua Inglesa).....	250
APÊNDICE C2 - TEPOLI 2 (Teste de Proficiência Oral de Língua Inglesa)	253
ANEXOS	261
ANEXO A1 – Resumo do Projeto de Iniciação Científica	262
ANEXO A2 – Resumo do Projeto de Estágio Básico (UNESP).....	263
ANEXO B – Ata da reunião do projeto de iniciação “Científica Reflexão na Ação 3” em 08/07/06 -11h45 redigida por A1 da IC	264
ANEXO C – Questionário dos Alunos.....	265
ANEXO D – Exemplos das operações realizadas pelo programa <i>WordSmith Tools</i>	267
ANEXO E1 – Notas de campo de A1 - 17/05/2006.....	269
ANEXO E2 – Notas de campo de A2 da IC – aula gravada em 13/09/2007	270
ANEXO F1 – Exemplo das figuras do teste com textos sobre rotina	271
ANEXO F2 – Exemplo das figuras do teste com texto sobre cultura	272
ANEXO G – Exemplo das figuras do teste sem texto.....	273
ANEXO H – Faixas de Proficiência.....	274
ANEXO I – Livro <i>English File 1</i> – pags. 42 e 43	277

INTRODUÇÃO

Nesta tese de doutorado, relato uma investigação sobre a avaliação da produção oral de alunos de Letras em inglês como língua estrangeira (doravante ILE), motivada por reflexões, constatações e dificuldades durante sua formação de professor. Tais constatações e dificuldades foram levantadas em minha pesquisa de mestrado, concluída em 2003 (DIAS, 2003), que, aqui, dou continuidade com base nos encaminhamentos propostos naquela investigação.

Para tanto, inicio com o relato sobre o surgimento do interesse pelo tema, a justificativa para o desenvolvimento do trabalho e a contextualização do tema no meio universitário. Em seguida, apresento os objetivos da investigação, as perguntas de pesquisa e, por fim, a estrutura do texto desta tese.

Formulação do tema e justificativa

A língua inglesa (doravante LI), oficial em 62 países e tida como a língua estrangeira (doravante LE) de maior difusão no mundo, segundo Leffa (2001), não apresenta, de forma geral, fronteiras geográficas, o que contribui para sua disseminação. Por isso, muitas vezes, uma pessoa não toma a decisão de estudá-la atualmente apenas por gostar da língua: “a motivação instrumental, que diz respeito às imposições do mercado de trabalho, que, em muitos casos, tem exigido o domínio linguístico da LI”, também se encontra entre os fatores que influenciam tal decisão (ANCHIETA, 2010, p. 15).

Assim, a LI se apresenta atualmente como uma exigência àqueles que pretendem adentrar ou permanecer no mercado de trabalho no mundo. Consequentemente, surge tanto a necessidade de se aprender a língua inglesa, nesse caso, destacando a importância de termos professores qualificados para ensiná-la, quanto de se averificar qual é o nível de proficiência nessa língua que o candidato a um trabalho, seja como professor ou não, se enquadra. Esse nível é determinado, em geral, pela própria instituição que o está contratando, por meio de um teste ou entrevista por ela preparado ou selecionado.

Em face dessa necessidade instrumental de se conhecer a LI, do fato de que uma das funções primordiais da língua é a comunicação e entre outras razões que possam tê-lo motivado a estudar inglês, o aluno de ILE deseja e tem como objetivo falar em inglês e se frustra se não consegue (FERREIRA, 2000, p. 10). Consolo (2000b, p. 61) também abordam a questão:

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

Contudo, frequentemente, encontra-se grande dificuldade prática de fazer com que esse “desejo de falar inglês” se realize. Muitas vezes, um dos motivos dessa dificuldade, segundo Dias (2003), são as concepções e os paradigmas vigentes na sala de aula de ensino/aprendizagem de ILE que, em geral, não valorizam a produção oral e, portanto, não contribuem para uma formação satisfatória¹ da competência linguístico-comunicativa (doravante CLC) do aluno, tanto de formandos em Letras quanto de professores em serviço no ensino regular. Segundo Baghin-Spinelli (2002, p. 127),

[...] o AP [aluno-professor] das Práticas de Ensino investigadas, em sua grande maioria, afirma não usar a língua inglesa oralmente, ou usá-la (muito) pouco. E a universidade ganha sentidos de um lugar onde não se aprende (ou se pratica) língua inglesa, instaurando-se a contradição.

Esse contexto também é permeado pela ideia de que os alunos terão que adquirir uma proficiência correspondente àquela de falantes nativos e, devido a esse tipo de expectativa, também acabam por sofrer frustrações, decepções no decorrer do processo de formação, ou seja, uma “supervalorização do que é estrangeiro acaba por interferir no desenvolvimento de aprendizes, uma vez que a fala do nativo é” ainda vista, por muitos, “como superior, como o nível que se deve alcançar” (ANCHIETA, 2010, p. 30-31).

Nesse sentido, de acordo com Barcelos (2007, p. 118-119), crenças como essa do mito do falante nativo, de que o sotaque britânico ou americano é o correto, de que é preciso falar assim, ou a de que é apenas no exterior que se aprende uma LE, podem ter se originado no contexto socioeconômico brasileiro, onde pessoas que admiramos (pais, professores, a mídia) corroboram esses mitos, ao valorizar, por exemplo, uma temporada no exterior para estudar inglês ou ao superestimar tudo o que é estrangeiro.

Uma consulta ao acervo de artigos, dissertações e teses entre 2003 e 2010 em programas de pós-graduação relacionados à Linguística Aplicada (doravante LA) mostrou que essa situação causa, há anos, insatisfação, desconforto e críticas em relação ao(s) insucesso(s)

¹ Aqui considerada quando o professor: 1) possuir, estiver consciente e usar as competências do professor de LE - teórica, aplicada, implícita, linguístico-comunicativa, profissional - de acordo com Almeida Filho (1993, 1999, 2004); 2) estiver apto didaticamente: conseguir dar aula na LE, ter sido aprovado em uma aula para uma instituição; 3) estar certificado/aprovado como proficiente na língua: possuir um exame de proficiência.

do ensino/aprendizagem de ILE e aos cursos de formação/capacitação de professores na área, já afirmados e atestados tanto no meio acadêmico, por pesquisas², quanto no dia a dia por relatos de pais, alunos, professores e jornalistas nos meios de comunicação.

Nesse contexto, algumas dessas críticas até fazem parecer que nada pode ser ou está sendo feito para reverter o problema, o que não é verdade³. Entretanto, essa situação e lacunas ainda existem nesse cenário mais amplo de ensino/aprendizagem de ILE, o que já justifica este trabalho.

Em função dessas constatações e de não haver fórmulas nem método(s) perfeito(s) em sala de aula, mas, sim, um eterno (re)formular, (re)construir do processo de ensino/aprendizagem, tais concepções e paradigmas precisam ser (re)avaliados, cabendo: 1) ao professor, selecionar, quando lhe é permitido, a melhor forma de ensinar os alunos a aprenderem (KFOURI-KANEOYA, 2001); 2) ao aluno, futuro professor de ILE, passar a se ver e agir como co-participante do processo de ensino/aprendizagem (MOITA LOPES, 1996, 2004; FREIRE, 1997, 1999, 2000, 2002); e 3) a ambos desenvolverem sua consciência linguística (doravante CL)⁴ e assimilarem a ideia de que ser competente em uma LE deve ser sinônimo de haver uma CLC abarcadora do sujeito e da sua historicidade, da construção dos significados em ação.

Por isso, nas palavras de Celani (2004), o cenário atual exige uma nova postura, para novos tempos no processo de formação de professores, novos mapas mentais são necessários, uma nova maneira de pensar e de encarar os fatos tanto por parte do professor quanto do aluno, isto é, ao invés de planos bem delineados e seguidos de maneira rígida, temos de lidar com agendas em constante mudança. Portanto necessário se faz

[...] desvencilhar-se dos padrões antigos determinados por práticas não contestadas, simplesmente por serem da tradição da escola; jogar fora o conceito da aprendizagem unilinear, isto é, como acúmulo puro e simples de conhecimento. Ao contrário, faz-se necessário aceitar as contradições da sala de aula hoje, determinadas pela sua imprevisibilidade e aproveitar a multiplicidade de escolhas oferecidas pelo avanço da ciência e da tecnologia. Desvendar novos horizontes, navegar por mares ‘nunca dantes navegados’ (CELANI, 2004, p. 39).

²A saber: Almeida Filho (1992b, 1993, 1999), Amarante (1990), Santos (1993), Celani (2003, 2004), Concário (2003, 2009), Consolo (1994, 1996, 2000, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b), Dias (2003), Ferreira (1998), Kfourri-Kaneoya (2001), Oliveira (2001), Abrahão (1996), Silva (2000), entre outros.

³Muitas pesquisas desenvolvidas são apresentadas no transcórper desta tese, além das citadas na nota anterior, mostrando que essa busca é incessante no meio acadêmico e entre profissionais conscientes em sala de aula.

⁴O termo será definido no próximo capítulo. Para maiores detalhes, vide Hawkins (1984), James e Garrett (1992), Fairclough (1992), van Lier (1995), van Lier e Corson (1997), White et al. (2000), Concário (2003, 2009).

Contudo, a mesma autora nos lembra que os caminhos, lugares “verdadeiros”, em se tratando de educação, nunca são precisos e “certos”; pois a “busca nos leva sempre para diante e para o alto, [os lugares verdadeiros] estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos” (CELANI, 2004, p. 56).

Essa nova postura pode gerar mudanças na prática profissional, tendo a avaliação como um instrumento de levantamento de informações, dados que serão (re)vistos e (re)analisados a fim de modificar (ou não), quando necessário, paradigmas, perspectivas, conteúdos (estudados, assimilados) e práticas existentes na sala de aula, na expectativa de melhorar a CLC do estudante. Assim, tanto o professor quanto o aluno, com base nesses dados, podem tomar consciência de suas (situ)ações no processo de ensino/aprendizagem e serem co-responsáveis, co-participantes desse processo.

Para tanto, concordo com Almeida Filho (1993) quando afirma que a tomada de consciência do professor-sujeito da sua abordagem e, posterior e/ou paralelamente, do próprio aluno, baseada no diálogo e em leituras, geradoras de mudanças e rupturas de modelos pré-estabelecidos de ensinar e aprender, é de grande importância, podendo contribuir para melhor formação da proficiência oral (doravante PO) e alterar o cenário da sala de aula.

Esta pesquisa se justifica ainda por buscar, ainda que em pequena escala, melhor descrever, analisar e compreender as dificuldades e esse mal-estar da “não PO” de (futuros) professores e alunos de ILE e poder, então, contribuir para mudanças dos participantes (professores, alunos, coordenadores) e da formação da PO no contexto investigado e, por extensão, em outros. Nas palavras de Dias (2003, p. 133), percebe-se

[...] a necessidade de que professores, em geral, e, especialmente, os dos cursos de Letras, procurarem investigar suas abordagens de ensino, suas crenças e suas falas, pois quanto mais conscientes forem, melhor poderão orientar para que seus alunos façam escolhas conscientes de como atuar como professores.

Desse modo, professores, especialmente de ILE, poderão desenvolver a sua consciência linguística a qual, de acordo com os estudos de Concário (2003, 2009), pode ajudar a desenvolver a CLC por meio de abordagens que utilizam a interação, um dos meios pelos quais se pode explorar a consciência linguística (CL) no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com o autor,

CL foi definida como sensibilidade, percepção, conhecimento e experiência linguística do indivíduo que, ao serem considerados nos ambientes educacionais, facilitam o desenvolvimento de sua capacidade de construir e de utilizar sua competência comunicativa para identificar-se e situar-se como ser humano na sociedade em que vive, convive e sobrevive; [...] o estudo de CL permite ao professor planejar e executar ações eficientes na apresentação de conteúdo e no tratamento de erros uma vez que ele se empenhe em entender as dúvidas dos alunos e as suas tentativas de participar das atividades desenvolvidas na sala de aula. (CONCÁRIO, 2009, p. 3)⁵.

Além das questões teóricas mencionadas até este ponto, esta investigação também se justifica por questões práticas, ou seja, pelas dificuldades, insatisfações, lacunas, constatações e reflexões provenientes tanto de minha experiência como professora-formadora de ILE quanto do desenvolvimento de uma pesquisa-ação em nível de mestrado (DIAS, 2003) que, com frequência, revela(ra)m discrepâncias existentes entre as expectativas do aluno em relação ao ensino de ILE (cultura de aprender), o que o professor espera desse aluno (cultura de ensinar) e consequente (má-)formação da CLC, principalmente no que tange à PO dos alunos que fizeram parte de algumas de minhas salas de aulas.

Assim, ao concluir o mestrado (DIAS, 2003), no qual investiguei alunos de dois contextos de ensino/aprendizagem de ILE, buscando entender por que os aprendizes de um dos contextos envolvidos não se comunicavam oralmente, apresentei sugestões para que novos estudos sobre (discrepâncias da) PO dos alunos fossem realizados a fim de ajudar os professores a planejarem e aprimorarem a prática pedagógica em sala de aula com maior eficiência e/ou eficácia e, conseqüentemente, melhorar a capacitação e formação dos futuros professores de ILE, e, por fim, ajudar o aluno a realizar seu desejo de falar na LE.

Entretanto, o mestrado se limitou a uma pesquisa de diagnóstico, isto é, apesar de centrada na investigação do processo de ensinar-aprender em sala de aula, apenas levantou como essa prática é realizada e seus resultados, mas não alterou essa prática ou o processo de ensino/aprendizagem.

Em função disso, para o doutorado, senti a necessidade de ir além, realizando uma pesquisa de intervenção, em que o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula (produção oral insatisfatória), com base em resultados parciais (avaliações no final de cada ano letivo e intervenções no ano seguinte), cujo efeito retroativo pode ser a alteração do resultado final, ou seja, a melhor formação tanto da prática do professor quanto da PO dos alunos-formandos averiguada por uma avaliação final.

⁵ Vide também Concário (2003, p. 55).

Para tanto, a proposta inicial era que o estudo fosse desenvolvido como uma pesquisa de observação da prática de outro professor (doravante P1), uma tentativa de adaptar e expandir procedimentos de pesquisa, relacionados à formação de professores, que utilizei em minha investigação de mestrado.

Entretanto, por motivos e percalços que serão expostos no Capítulo II, Metodologia da Investigação, tornou-se uma pesquisa-ação colaborativa como o mestrado – o que em nada descaracteriza a validade da pesquisa, visto que de observadora, professora-formadora, também assumi o papel de pesquisadora envolvida com a investigação crítica de minha própria prática (MOITA LOPES, 2004).

Além disso, o presente estudo se justifica porque vai ao encontro dos objetivos buscados no mercado de trabalho, seja o acadêmico ou o comercial, que visam oferecer condições para melhorar a formação de um profissional consciente dos aspectos teóricos, práticos, culturais, políticos e sociais que envolvam seu campo de atuação como participante e transformador da realidade.

Consequentemente, tal profissional passa a ser devidamente habilitado e proficiente linguístico na LI estudada para inserir-se nos cenários de ensino e aprendizagem de ILE, primordialmente, como docente e, secundariamente, como integrante de outras áreas de trabalho em que a POLI é requisito. Por último, e não menos importante, este estudo pretende contribuir para que se estabeleça um tipo de perfil do professor de ILE, no que tange à proficiência oral.

Após ter especificado o tema e suas justificativas, apresento, a seguir, uma contextualização do tema pesquisado no panorama de investigações, os objetivos e as perguntas de pesquisa, concluo este capítulo com a estrutura da tese.

Contextualização do tema da pesquisa no panorama de investigações

O cenário de pesquisas voltadas para o ensino/aprendizagem e avaliação da PO em contexto de formação de professores de línguas, predominantemente na área de LE, pelos motivos acima expostos, tem-se desenvolvido significativamente nos últimos anos. Este trabalho pretende contribuir para preencher algumas lacunas, ainda existentes, de descrever, analisar e compreender as dificuldades para estabelecer e caracterizar o perfil do professor de ILE com relação a sua PO ao responder as perguntas de pesquisa que focam esses pontos.

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, em levantamento das literaturas principalmente a nacional especializada, realizado para esta tese, destaco trabalhos de

produções científicas variadas (dissertações, teses, artigos e livros), que abordam especificamente as temáticas da (avaliação da) PO e de ensino/aprendizagem de ILE, da formação de professores e da oralidade, que serão expostos e discutidos de maneira mais aprofundada na fundamentação teórica e na análise dos dados desta pesquisa, visualizados esquematicamente no Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na área do tema central e dos complementares desta tese

TEMA ABORDADO	TIPO DE PRODUÇÃO	AUTORES, ANO(S) DE PUBLICAÇÃO
Avaliação	Dissertação	Anchieta (2010), Araujo (2007), Baffi-Bonvino (2007), Batista (2004), Duboc (2007), Fidalgo (2002), Lisboa (2007), Martins (2005), Moraes (2005), Nascimento (2001), Pellisson (2007), Rolim (1998), Sakamori (2006)
	Tese	Baffi-Bonvino (2010), Borges-Almeida (2009), Caldas (2001), Lanzoni (2004), Suassuana (2004)
	Artigo	Bachman (1991), Celani (2003, 2004), Consolo (2004, 2005, 2007, 2008), Consolo e Silva (2007), Freitas (1999), Fulcher (2003), Fulcher e Davidson (2001), Gonçalves (1997), Hoffmann (1997), McNamara (2000), Scaramucci (2004, 1999/2000, 1997, 1996, 1993), Silva e Bartholomeu (2007)
	Livro	Alderson (1996, 2004), Alderson e Clapham (1995), Bachman (1990), Despresbiteres e Tavares (2009), Haydt (1988), Hoffman (1997), Luckesi (1995, 1996), Masetto (2004), McNamara (2000), Patton (1990), Romão (2001), Shohamy (2001)
Oralidade/ Produção oral	Dissertação	Cavalari (2005), Dias (2003), Ferreira (2000), Ibrahim (2006)
	Tese	Cavalari (2009), Silva (2000)
	Artigo	Consolo (1997, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2004, 2005, 2005a, 2005b, 2007c, 2008), Fulcher (2003), Llurda (2000), Vidal (2004, 2007)
	Livro	Consolo e Silva (2007b)
Formação de professores	Dissertação	Barcelos (1995), Blatyta (1995), Concário (2003), Ferreira (1998), Kfoury-Kaneoya (2001), Liberali (1994), Moraes (2005), Oliveira (2001)
	Tese	Alvarenga (1999), Baghin-Spinelli (2002), Basso (2001), Concário (2010), Kfoury-Kaneoya (2008), Romero (1998)
	Artigo	Almeida Filho (1992a), Barcelos (1999), Bartlett (1990), Celani (1984, 2000, 2001, 2003, 2004), Dias (2002), Fullan (1997), Gimenez (1998), Graves (2000), Larsen-Freeman, (1986), Liberali (2002), Nunan (1992, 1999), Ortenzi (1997), Prabhu (1992), Richards e Rodgers (1986), Somekh (1993)
	Livro	Almeida Filho (1999), Gimenez (2002), Leffa (2001), Schön (1998, 1983)
Ensino/Aprendizagem	Dissertação	Belam (2004), Consolo (1990), Geraldini (1995), Oliveira (2001)
	Tese	Barcelos (2000)

	Artigo	Almeida Filho (1994), Barcelos (2010, 2001, 2004, 2007), Celani (1984, 2001), Consolo (2000b), Hall (2000), Moita Lopes (2004), Pinhel (2004), Rees-Miller (1993)
	Livro	Allwright e Bailey (1991), Almeida Filho (1992b, 1993, 1999, 2004, 2007), Almeida Filho e Lombelo (1989), Ausebel (2000), Barcelos (2006), Brown (2000, 2001), Graves (2000) Hall e Verplaetse (2000)

Vale mencionar ainda a existência de projetos concluídos e em andamento no âmbito do grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências” (ENAPLE-CCC)⁶, vinculado à UNESP e cadastrado no CNPq, que buscam contribuir para a definição de um perfil linguístico do (futuro) professor de LE, que foram e estão sendo de extrema importância para a área.

Dentre eles, salienta-se o projeto “Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros” (doravante Projeto EPPL)⁷, o qual reúne oito pesquisadores principais e docentes da FATEC, da UnB, da UNESP, da UERJ e das Faculdades COC, e seus orientandos, em andamento desde 2008. Vale lembrar que o Projeto EPPL já apresenta resultados, inclusive com a produção de versões preliminares do exame.

O levantamento bibliográfico indicado no Quadro 1 apresenta o quanto esse campo de pesquisa vem crescendo de maneira significativa, mostrando uma preocupação de pesquisadores, principalmente da área de LA, voltada para a produção oral e sua avaliação nos processos de ensino/aprendizagem e de formação pré ou em serviço de professores de ILE.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa focaliza a avaliação da PO de alunos de um curso de Licenciatura em Letras noturno de uma faculdade particular, por meio da aplicação de um teste oral (TEPOLI⁸), instrumento de levantamento de dados para embasar intervenções durante o processo de ensino/aprendizagem de ILE (como efeito retroativo da avaliação), contrastando as características da competência almejada e da atingida, segundo a literatura e as percepções

⁶ Vide site: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=03308012LTYVIG>

⁷ Maiores informações e detalhes estão dispostos no endereço eletrônico: www.epple.com.br

⁸ Teste de proficiência oral em língua inglesa, cujos detalhes serão fornecidos no transcrito das próximas seções. Para maiores informações sobre o teste, vide Consolo (2004; 2007a; 2007b) e Consolo e Silva (2007a; 2007b).

de alunos e professores.

Para tanto, num primeiro momento (no primeiro ano do curso), levantei as expectativas e o perfil dos participantes e, em seguida, realizei as coletas do nível da PO dos alunos (no final de cada ano, a partir do segundo). Em um segundo momento, investiguei como se configura a POLI desses alunos participantes, nas aulas, durante ou após as intervenções programadas especialmente para proporcionar-lhes maiores oportunidades de entender, aprender, interagir e falar em inglês com base nos (tratamentos dos) desvios⁹ de alguns conteúdos abordados e observados nas falas dos alunos durante as aplicações do TEPOLI, sucessivamente, ano a ano, até o final do quarto ano do curso.

Em outras palavras, esta tese visa tratar da POLI de futuros professores de ILE, tendo como pano de fundo a compreensão das expectativas sobre ensino de ILE, vistas como possíveis fatores intervenientes no processo de ensino/aprendizagem de ILE, a fim de diminuir a tensão criada pelo conflito entre as culturas e expectativas de aprender do aluno e as de ensinar do professor e contribuir para a formação de um professor proficiente.

Nesse sentido, o trabalho contempla a CL e a reflexão, a partir de subsídios teóricos e de dados que possibilitem a reculturação (HANNAY; ROSS, 1997; FULLAN, 1993, 1996, 1997) de tais expectativas e culturas e, então, por meio de um replanejamento, criar melhores condições de ensino/aprendizagem (DIAS, 2003) em sala de aula.

Para tanto, elaborada com a finalidade de levantar dados para que os objetivos sejam alcançados, evidencia-se uma grande pergunta de pesquisa, que orienta a análise dos dados, na qual esta pesquisa se estabelece: “Como o conhecimento das expectativas de alunos-formandos de Licenciatura em Letras sobre sua proficiência oral em língua inglesa (POLI) e de seu perfil linguístico, avaliado por meio de um teste oral aplicado ao longo do curso, pode contribuir para uma intervenção na prática do professor-formador e aprimoramento da POLI dos alunos-professores?”.

No percurso de se responder a essa pergunta de pesquisa, a análise e discussão dos dados orientam-se por duas subperguntas, a saber: 1.1 Quais são as expectativas dos alunos de Licenciatura em Letras sobre sua proficiência oral em língua inglesa, tendo em vista a sua formação de professor de LI? 1.2 Como se caracteriza o perfil linguístico em língua inglesa de alunos de um curso de Licenciatura em Letras de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, avaliado por meio do TEPOLI?

Desse modo, a primeira subpergunta de pesquisa visa a diagnosticar e analisar as

⁹ As palavras *erros* e *desvios* linguísticos serão aqui consideradas sinônimas, pois este trabalho não visa estabelecer essa distinção.

expectativas dos alunos, futuro-professores, sobre ensino(-aprendizagem) de ILE, mapeando principalmente as que criam dificuldades para os alunos no processo de aprendizagem de ILE em relação à PO e embasar ações pedagógicas em sala de aula como um dos efeitos retroativos promovidos pelo processo de avaliação.

Na resposta à segunda subpergunta da pesquisa, por sua vez, busco caracterizar o perfil linguístico dos alunos de Letras dessa faculdade particular do interior paulista, por meio do levantamento das características da produção oral durante uma avaliação (oral: TEPOLI), suas potencialidades e fragilidades, a fim de promover intervenções mais eficazes e eficientes e, conseqüentemente, melhorar e estabelecer critérios para contribuir na definição da POLI do professor de LI, em geral, diante das expectativas profissionais específicas (CONSOLO, 2000; DOUGLAS, 2000; ELDER, 1994a; 1994b; 2001).

Portanto, o foco do trabalho não reside apenas no resultado final em si que os participantes possam atingir em termos de sua(s) competência(s), prática e/ou teórica, mas também no processo, ao se observar, registrar e modificar as ações em sala de aula, tendo como meio de levantamento de dados a avaliação do processo e do produto do ensino/aprendizagem.

Conseqüentemente, espero que os resultados alcançados por esta pesquisa possam servir como parâmetros para o desenvolvimento de novos estudos relacionados ao tema investigado, bem como contribuir para o aperfeiçoamento pessoal de professores e de programas de formação de professores brasileiros de LE.

Estrutura da tese

Esta tese está estruturada em quatro capítulos. O capítulo I apresenta os referenciais teóricos e suas proposições para responder às perguntas de pesquisa quanto às temáticas deste trabalho (ensino/aprendizagem e avaliação da PO, formação de professores) articuladas na análise dos dados, levando em conta os aspectos investigados e discutidos. Para tanto, perpassa por conceitos, resenhas de pesquisas, livros e trabalhos reconhecidos, que constam nas referências bibliográficas.

O capítulo II descreve a metodologia e a natureza da pesquisa. Apresenta, assim, o contexto de investigação, o perfil de seus participantes, seu histórico, os obstáculos enfrentados durante a investigação, o caráter colaborativo estabelecido entre os participantes e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

O capítulo III inicia-se com a apresentação de uma análise panorâmica e, depois,

uma pontual dos dados obtidos a partir do levantamento e análise de um questionário, dos testes e das aulas ministradas para caracterização, discussão e reflexão do perfil dos alunos e das práticas em sala de aula mostrando como a fundamentação teórica dá suporte para responder as perguntas levantadas como motrizes desta investigação.

Por fim, o quarto e último capítulo apresenta as considerações finais formuladas após a análise dos dados, sugestões de encaminhamento para novos estudos e as possíveis contribuições da pesquisa, em uma retrospectiva e análise da relação entre as constatações realizadas com a formação dos futuros professores.

Ao final da tese, encontram-se, em sequência, as referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que embasou esta pesquisa. Para tanto, inicio com a descrição de teorias mais tangenciais ao tema, tais como a questão da formação do professor de ILE e sua competência, para, posteriormente, abordar os conceitos centrais de avaliação e proficiência oral, discutindo as diferentes perspectivas que explicam, definem e caracterizam a fundamentação teórica utilizada para desenvolver esta investigação. Assim, a fundamentação teórica desta tese pode ser visualizada de forma articulada no seguinte quadro:

Quadro 2 - Articulação da fundamentação teórica da tese

Formação de professores de ILE: expectativas e competências

- ↳ Proficiência oral do professor de ILE: relevância do papel do professor na sistematização
- ↳ Avaliação: meio para (re)construir a sala de aula
- ↳ Conceitos de avaliação e seu papel na pesquisa
- ↳ Necessidade de parâmetros de avaliação mais precisos: criação de um teste oral
- ↳ O papel do professor e o efeito retroativo de um teste: intervenção para tratamento do erro e internalização da língua
- ↳ Intervenção pedagógica

1.1 Formação de professores de ILE: expectativas e competências

Se traçarmos uma linha do tempo imaginária do processo de evolução das metodologias do ensino de LE¹⁰, visualizaremos idas e vindas de metodologias que ora priorizam mais os aspectos estruturais da língua – principalmente a gramática – ora enfatizam o uso da língua¹¹.

De acordo com Dias (2003, p. 1), independentemente de tendências contemporâneas, o ensino de LE ainda é visto e apresentado, por muitos, como um processo mecanicista de reprodução de conhecimento, uma sequência de métodos, abordagens e técnicas que refletem visões tradicionais, tendo o professor como aplicador passivo de rotinas prescritas por especialistas – um profissional que não reflete sobre sua prática, tornando o ensino

¹⁰ Vários são os trabalhos sobre essa evolução. Para uma revisão detalhada, vide Amadeu-Sabino (1994), Brown (1994, 2000, 2001), Larsen Freeman (1986), Richards, Lockhart e Rodgers (1986), Sanchez (1997), Abrahão (2007) e Nunan (1999).

¹¹ Dentre essas últimas, encontra-se a abordagem comunicativa (AC), que foi utilizada nas aulas gravadas neste trabalho, definida por Brown (1994, p. 226) como um princípio para ensinar línguas em funcionamento, estabelecer a comunicação com falantes da L-alvo, cujo desafio do professor “é chegar [...] ao ponto de ensinar nossos alunos a se comunicar de maneira autêntica, espontânea e significativa” na LE ensinada (BROWN, 2000, p. 14*). *Edição mais recente do livro de Brown de 1994.

“ritualizado”. Em outras palavras, como se ele só fosse capaz de exercer seu papel através de um método, cuja dependência gera pouca (ou nenhuma) autonomia do professor.

Dessa forma, muitas vezes, não é tão simples determinar “quando” ou “se” uma mudança na prática pedagógica do professor teria sido realizada por sua reflexão ou pela mera substituição de um método por outro (DIAS, 2003), o que contribui para perpetuar a ideia de que o método é imprescindível para atuação em sala de aula.

Portanto, nessa linha de raciocínio, deparamo-nos com a problemática de que uma prática rotineira pode levar a um engessamento, à mera reprodução de aulas formatadas e, muitas vezes, tais aspectos transformam-se em obstáculos à reflexão dos professores (TORRES, 1998 apud FERREIRA, 1998), tornando-se “imperceptíveis padrões nos quais as ações se desenvolvem” (ERICKSON, 1985, p. 8), o que pode até mesmo mascarar aspectos que o próprio professor não aprovaria se refletisse sobre eles.

Por outro lado, essa rotina gera uma sensação de segurança necessária (PRABHU, 1992, p. 228-229) dentro da sala de aula, por isso a dificuldade de se modificar o comportamento, seja do professor, seja do aluno.

Moita Lopes (2001), em seu livro *Oficina de Linguística Aplicada*, discute a questão da formação do professor de línguas envolvendo, em geral, treinamento no uso de técnicas de ensino a serem utilizadas pelo professor em sala de aula, exatamente como recomendado pelos manuais ou pelo professor-formador, como se fosse possível sempre seguir suas instruções ou recomendações à risca – o que reflete uma visão bastante dogmática, como se o conhecimento fosse algo estanque.

Nessa perspectiva de conhecimento acabado que se ajusta a qualquer meio de aprendizagem seguido dogmaticamente, para Moita Lopes (2001), a sala de aula se torna o lugar das certezas sobre o quê, o como e o porquê ensinar. O professor-formador opera com uma visão de conhecimento como produto que tem de ser incorporado pelo professor em formação. Entretanto, a prática se revela como um problema, visto que, em geral, a CLC do futuro professor de ILE – e até mesmo de professores que já se encontram no mercado de trabalho – é precária, principalmente em se tratando da PO.

No mesmo sentido, Almeida Filho (2004), em seu artigo *Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de Língua Estrangeira*, lembra que os professores agem orientados por uma abordagem/filosofia de ensino e para ensinar, profissionalmente, uma língua é necessário ter as seguintes competências¹²:

¹² Capacidade reconhecível de ação fundamentada em bases de conhecimento e da capacidade de tomada de decisões; aqui é baseada na visão chomskyana, revisada por Dell Hymes, nas palavras de Almeida Filho (2004,

↳ **competência implícita:** constituída de intuições, crenças provenientes de suas experiências diretas, [incluo aqui suas expectativas] um conhecimento pessoal, por isso nem sempre explicável;

↳ **competência linguístico-comunicativa**¹³: conhecimento linguístico necessário para operar em situações de uso da L-alvo para produzir sentidos nessa língua por meio de experiências válidas de comunicação;

↳ **competência teórica:** constituída do conhecimento acadêmico/embasamento teórico que o professor possui/adquiriu/aprendeu sobre ensino/aprendizagem, normalmente proveniente de outros (cursos, graduação, pós-graduação);

↳ **competência aplicada** (subcompetência teórica): capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente;

↳ **competência profissional:** a que leva o professor a conhecer seus deveres, seu potencial e a importância social no exercício de sua prática; a mais nobre das competências, caracteriza o nível mais elevado de consciência e fruição profissional.

Ainda segundo Moita Lopes (2001), os cursos de formação de professores de línguas variam quanto à ênfase que colocam nas diferentes competências. Em muitos casos, a formação que fornecem aos futuros professores não permite que, após o término dos cursos, eles sejam capazes de fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar quando estão na sala de aula.

Dessa forma, um limite ou ausência de uma dessas competências pode significar que a formação do professor de ILE se encontre deficiente (CONSOLO, 1990, 1999; SILVA, 2000; BORGES-ALMEIDA, 2009; ANCHIETA, 2010; BAFFI-BONVINO, 2007, 2010; CONSOLO, 2002, 2004, 2005; DIAS, 2003; SILVA, 2000). Desde 1990, Consolo, por exemplo, já apresenta dados da (não-)proficiência oral dos professores de LE, em um contexto de ensino no Brasil, enfatizando que essa situação-problema não contribui para o ensino da oralidade, nem fornece insumo favorável e suficiente na sala de aula (KRASHEN, 1982):

Na maioria das escolas públicas, os depoimentos e fatos indicam que a proficiência dos professores de LE seja, ao menos, questionável. [...] Dentre esses vários fatores que tornam as condições na escola brasileira menos

p. 4): “a [...] acepção de competência que chegou com maior sustentação até hoje é a de que este construto teórico se compõe de bases de conhecimentos informais (de crenças, prioritariamente), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor”.

¹³ [...] é a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitude que têm a ver com o ser professor(a) de língua(s) reflexivo. Os conhecimentos/concepções que orientam as ações e decisões dos professores interam o que tenho denominado abordagem de ensinar em outras publicações (por ex., Almeida Filho, 1993, 1999 e 2004). (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 5)

propícias para se ensinarem as habilidades orais, verifica-se inclusive que muitos professores de LE no Brasil não são competentes para falar a própria língua que ensinam (CONSOLO, 2000, p. 5-6).

Ao descrever os profissionais atuantes no ensino de ILE, Oliveira (2001) também levanta a questão de que o professor de LE, em geral, se encontra longe do ideal de uma boa formação, pedagógica e/ou linguístico-comunicativa, pois os cursos de licenciatura, geralmente, ensinam somente sobre a língua.

Baffi-Bonvino (2007, p. 15-16) também aborda a questão afirmando que, devido ao enfoque maior que “é dado à leitura do que às outras habilidades da língua”, a escolha de uma abordagem mais tradicional de ensino e aprendizagem de LE – com foco na gramática, na leitura e na escrita – pode tornar insatisfatória a produção oral em certos contextos educacionais, tanto em sala de aula como em situações de teste.

Estudos como os anteriormente citados comprovam a situação de baixa competência e proficiência linguísticas de professores de línguas estrangeiras (LEs), o que pode implicar o insucesso do ensino na escola regular. Pode-se notar a existência do círculo vicioso, conforme proposto por Consolo (2008b), no seguinte esquema adaptado (Figura 1):

Figura 1 - Círculo vicioso proposto por Consolo (2008b, p. 85), adaptado por Baffi-Bonvino (2010)



Assim, a perpetuação do círculo vicioso ilustrado na Figura 1 remete-nos aos problemas que afetam o ensino e a aprendizagem de ILE, na modalidade oral. Entretanto, não decorrem única e exclusivamente da formação inadequada ou insuficiente dos professores,

pela precária formação da CLC do professor de ILE, mas também de outros problemas que afetam o ensino da oralidade – pouco priorizado ou nem mesmo trabalhado em sala de aula pelo professor –, tais como o (pouco) *status* da LE na escola regular, as condições adversas dos contextos escolares e as visões tradicionais vigentes sobre como ensinar LE.

Nesse contexto adverso, no Brasil, segundo Baffi-Bonvino (2007, p. 17), alunos ingressantes e formandos nos cursos de Letras exibem perfis distintos no que diz respeito a: 1) níveis de proficiência em LI; e 2) suas metas com relação à sua proficiência, ideia corroborada por Consolo (2005, p. 7), ao afirmar que

[...] as (des)crenças¹⁴ e (in)competências dos alunos ingressantes decorrem, em larga escala, das experiências e deficiências do ensino fundamental e médio; dos alunos formandos, das experiências na universidade e a ela vinculadas, por exemplo, nos estágios de docência em escolas secundárias, principalmente do setor público, ou em escolas particulares de línguas.

Conforme exposto por Douglas (2000) e Elder (1994a; 1994b; 2001), entre outros, apesar de haver estudos sobre a formação inadequada do professor de ILE, é necessário investigar, avaliar e definir melhor e com maior precisão a CLC do professor de LE, ampla ou ‘geral’, bem como em termos específicos, uma proficiência oral para poderem atuar como professores de ILE competentes (CONSOLO; VIANA, 2008).

Apesar de haver organizações especializadas em exames e testes de proficiência de LI reconhecidas no Brasil e internacionalmente (exames de Cambridge ESOL¹⁵ (CAE, FCE¹⁶) e o TOEFL¹⁷), que trouxeram grandes contribuições para a área, ainda não existia, e necessário se fazia elaborar, um teste/exame que avaliasse especificamente a proficiência de professores de ILE em suas peculiaridades, em vez de submetê-los à aplicação de um exame internacional para fins gerais. Era preciso um teste que levasse em conta as “necessidades linguísticas de professores de (D)LE no Brasil” (CONSOLO, 2005, p. 282).

Tal exame descreveria mais criteriosamente a POLI do professor (recém-)formado e fixaria um nível inicial/mínimo – para o momento da graduação em Letras, por exemplo – necessário para que ele pudesse atuar no mercado de trabalho, de acordo com o preceituado por Scaramucci (1999), segundo o qual toda e qualquer prática avaliativa, orientadora do processo de ensino e aprendizagem, requer uma definição clara de seus critérios e objetivos, para que possa, inclusive, gerar um efeito retroativo de exames e testes.

¹⁴ Para um estudo mais aprofundado sobre o tema de crenças, vide Barcelos (1995, 1999, 2000, 2004, 2007).

¹⁵ *English for Speakers of Other Languages* (para maiores informações, acessar <www.cambridgeesol.org>).

¹⁶ *Certificate of Advanced English e First Certificate in English, Cambridge ESOL*.

¹⁷ *Test of English as a Foreign Language* (acessar <www.ets.org/toefl>).

Sobre a questão, Anchieta (2010) trata da avaliação da CLC de professores de ILE, realizada por meio de exames especializados (TOEFL, FCE) para LI, englobando os dados a respeito desses exames existentes no mercado e suas possíveis contribuições para a área de formação de professores de LE. De acordo com Anchieta (2010, p. 15),

Muitas empresas e escolas, por exemplo, fazem uso de exames de proficiência não específicos que buscam classificar seu candidato de forma quantitativa. Exames como o TOEFL e o FCE, mundialmente conhecidos, têm sido utilizados como pré-requisitos para processos seletivos de diversas áreas.

Com o objetivo de preencher essa lacuna, foi criado um teste de PO, o TEPOLI (CONSOLO, 2004; CONSOLO; SILVA, 2007a; 2007b)¹⁸, aplicado a fim de levantar dados sobre a POLI de alunos-formandos e em formação em cursos de Licenciatura em Letras, para descrever de uma maneira mais criteriosa a PO do professor (recém-licenciado), que pode variar de um nível minimamente exigido para atuação do profissional até um nível superior almejado, para alunos que demonstrem uma PO de excelência (CONSOLO, 2008a; 2008b).

Vale lembrar que o TEPOLI, na época do levantamento dos dados desta pesquisa, não havia, ainda, sido incorporado ao Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPE)¹⁹. Ambos os projetos vêm sendo desenvolvidos na UNESP de São José do Rio Preto²⁰, a fim de estabelecerem as bases para a elaboração e implementação de um exame de proficiência para professores de ILE, considerando-se, principalmente, os perfis desses profissionais em cenários de ensino de línguas.

Para tanto, a fim de avaliar a produção oral desses (futuros) professores de ILE, foram estabelecidas faixas de proficiência (Anexo H) para o TEPOLI, com base em descritores dos níveis de linguagem, a saber, gramática e estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, fluência, estratégias de interação verbal, habilidade de leitura e habilidade de produção escrita, dentre outros (CONSOLO, 2004).

Assim, um exame voltado especificamente para professores de LI traria inúmeros benefícios para o ensino/aprendizagem de línguas. Martins (2005) menciona tais ganhos nos contextos de escolas públicas, por exemplo, onde serviria de incentivo para professores pré ou em-serviço buscarem níveis mais elevados de *proficiência*, melhorando, conseqüentemente, a

¹⁸ Atualmente, integra o exame EPPE (para mais informações, acessar <www.epplebrasil.org/avaliacao.php>).

¹⁹ Para maiores informações, vide projeto: “Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPE): definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros” (CONSOLO; VIANA, 2008) e o site <www.epplebrasil.org/avaliacao.php>.

²⁰ A equipe dos pesquisadores dos projetos do TEPOLI e do EPPE inclui docentes das Faculdades COC, FATEC, da UERJ e da UnB.

qualidade do ensino e o reconhecimento do perfil do profissional em seu campo de atuação:

Um exame de proficiência para professores poderia funcionar como um pré-requisito para a contratação de profissionais da área, em todos os ambientes em que a LI fosse ensinada, principalmente na rede pública, pois é aí que temos a maior concentração de alunos e professores, causando, dessa forma, um efeito retroativo, por fazer com que egressos de cursos de Letras, ou professores que já se graduaram há mais tempo, se preparem para preencher esse pré-requisito [...] (MARTINS, 2005, p. 94).

Sobre a questão do efeito retroativo²¹ – gerado pelo teste – mencionado por Martins (2005), merecem destaque na literatura no Brasil as pesquisas de: 1) Masetto (2004), que investiga a autoavaliação dos programas de pós-graduação, focando, principalmente, aspectos da gestão escolar e avaliação institucional; 2) Silva, Bartholomeu e Claus (2007), que apresentam um panorama geral sobre a autoavaliação discente, docente, institucional, da produção/compreensão oral e escrita e afirmam que a autoavaliação pode gerar um efeito retroativo benéfico para o processo de ensino/aprendizagem, desde que os objetivos sejam explicitados, os critérios estabelecidos e o planejamento bem estruturado entre os participantes, levando-se em conta suas necessidades; 3) Vidal (2004, 2007), que, por sua vez, analisa a autoavaliação dos processos de aprendizagem de ensino de línguas e conclui que (i) *tarefas*, focando a forma e o *diálogo colaborativo*, representam grande potencial para o desenvolvimento linguístico do aluno e (ii) alunos mais eficientes conseguem entender o processo subjacente à sua aprendizagem.

Entretanto, vale lembrar que, apesar do ato de avaliar ser (fazer) parte da vida humana, uma idiosincrasia universal de nossa vida social (McNAMARA, 2000) – visto que somos constantemente avaliados para provar ou estabelecer nossas capacidades e credenciais (conseguir uma vaga na faculdade, um emprego, uma posição mais elevada, nos esportes) – muitos se sentem “um tanto acuados quando percebem que estão sendo avaliados”, avaliar “soa como uma ameaça” (BAFFI-BONVINO, 2009, p. 1). Segundo Borges-Almeida (2009, p.18),

A avaliação no ensino formal parece causar uma repulsa em massa, provavelmente associada às experiências negativas vivenciadas na escola, com o que Romão (1998) chama de aferição da aprendizagem. Por isso, os estudos sobre avaliação têm indicado caminhos para a humanização desse

²¹ Tanto a conceituação (validade retroativa, validade consequencial, impacto do teste) quanto a abrangência do termo geram polêmica, como citado por Scaramucci (2004). Para maiores detalhes sobre efeito retroativo, vide, também, Cheng, Watanabe e Curtis (2004).

processo, de forma que se levem em consideração os objetivos de ensino, o contexto e os aprendizes.

Todos os fatores mencionados sobre expectativas, formação e competência do professor de ILE, bem como sua avaliação desde a seção introdutória até este ponto, interagem constantemente e determinam a formação do (futuro) professor de ILE, as oportunidades para aprendizagem e o aprendizado que ocorre de fato. Por isso o professor precisa estar atento, considerando e atendendo, dentro do possível, os anseios dos alunos para poder realizar seu trabalho de maneira mais eficaz e eficiente.

Freire (1998, 2000) e Freire e Shor (1980) com sua pedagogia crítica²², apresenta uma proposta para a melhora da qualidade de ensino/aprendizagem, em que tanto professor quanto aluno deveriam atuar como pesquisadores, autodidatas e modificadores da/na realidade de sala de aula, conscientes dos seus papéis e de como alterá-los²³.

Entretanto, tais visões e atitudes, norteadoras do processo de ensino/aprendizagem, em geral, não se verificam na prática. Almeida Filho (2004) acrescenta que cabe ao professor procurar conhecer seu patamar atual de competência profissional para, na compreensão da sua composição, capacidades e atitudes, de alguma forma desenvolver o que pode ser uma pesquisa-ação.

No desenvolvimento da pesquisa-ação, a avaliação em sala de aula – sob a responsabilidade do professor como meio de coleta de dados sobre a aprendizagem e sobre o nível de CLC dos alunos com instrumentos bem elaborados, cujos resultados confiáveis podem ajudar o professor a tomar melhores decisões – pode ser uma maneira de alterar essa situação de formação inadequada do professor e, conseqüentemente, do aluno desse professor. Dessa forma, o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele.

Reforça-se no transcórrer desta tese a necessidade de investigar a formação da POLI de alunos de ILE conduzida em contextos de formação de profissionais em cursos de Licenciatura em Letras, por meio da avaliação: (1) seja do processo, ao analisar as reflexões e a construção da prática de sala de aula, (re)avaliando o que poderia ter sido feito diferente no seu percurso, a partir do mapeamento do perfil dos alunos, suas expectativas, opiniões sobre

²² Sucintamente, definida como “prática de ensino comprometida com as necessidades dos aprendizes, que respeita e explora o conhecimento prévio que eles trazem consigo para a sala de aula, tratando-os como seres pensantes, portadores de consciência e de senso de julgamento sobre a relevância e as propriedades do conteúdo que lhes é ensinado” (CONCÁRIO, 2003, p. 17).

²³ Vide sobre a relevância da conscientização do professor sobre sua prática de ensino destacada em pesquisas tais como Blatyta (1995), Brahim (2002), Concário (2003, 2009), Gervai (1996), Kfoury-Kaneoya (2001), Liberali (1994), Romero (1998); livros: Almeida Filho (1999), Moita Lopes (1996, 2004), e Nunan (1990, 1992); artigos: Liberali (2002), Magalhães (1998); e encontros profissionais, bem como em documentos pertinentes à legislação de ensino no Brasil (BRASIL, 1998).

o aprendizado de LE e do levantamento das possíveis causas da sua não competência oral; (2) seja do produto, na questão da elaboração e aplicação de um teste oral para levantar os desvios linguísticos e retomar o conteúdo durante as próximas aulas.

Abordada a questão do ensino e a necessidade de se avaliar o produto e o processo de ensino/aprendizagem de ILE, há que se determinar a distinção entre alguns conceitos, como CLC e PO, e destacar a importância do papel do professor na sistematização de todo esse processo para, ao contrastar as características das competências almejada e atingida, estabelecer e definir melhores parâmetros do perfil desejado para o (futuro) professor de ILE nesse contexto.

1.2 Proficiência oral do professor de ILE: relevância do papel do professor na sistematização

Para falarmos de PO, há que se mencionar que a capacidade de linguagem articulada, privilégio humano, faz com que possamos pensar, refletir, exprimir-nos, interagir com nossos semelhantes e com o que há à nossa volta, diferenciando-nos dos animais, e ela se manifesta através da língua. Segundo Vygotsky (1986)²⁴, princípios biológicos geram a inteligência animal, inclusive a humana, de modo geral, e são responsáveis pelo desenvolvimento da percepção, da memória simples e da atenção involuntária.

Dessa forma, de acordo com o autor, é por meio da linguagem, a primeira ferramenta simbólica disponível para a mediação dessas atividades mentais, que os processos mentais (elaboração, articulação de ideias e estratégias, busca de solução de um problema e aquisição de novos conceitos) acontecem.

Entretanto, o desenvolvimento dessas funções mentais complexas é promovido por fatores histórico-culturais, diferenciando o ser humano de outros animais. Tais funções complexas são a percepção seletiva e a atenção voluntária, além da memória categorizada - ou o pensamento conceitual -, que é resultado da internalização de símbolos existentes na cultura específica, particularmente as palavras.

Isso explica como as relações sociais de uma criança vão construindo sua mente e como a língua atua na elaboração do modo de pensar enquanto meio da interação permeada por fatores fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais – destacando os aspectos culturais e históricos.

A aquisição/aprendizagem acontece, portanto, por meio de um determinado processo

²⁴ Para uma revisão detalhada sobre a vida e obra de Vygotsky veja Kozulin (1986).

instrucional, uma *tarefa*, em uma interação social, em que uma pessoa mais madura (o mediador) orienta, por meio da linguagem, uma pessoa menos madura (o aprendiz). Tal processo é denominado de regulação²⁵ dos outros e se baseia no oferecimento de andaimes, um “apoio” do par mais competente, ao menos até que esse último possa realizar suas atividades com mais autonomia.

O momento em que a aquisição/aprendizagem pode acontecer de maneira mais produtiva é chamado *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*²⁶, ou seja, um nível do conhecimento em que o aluno ainda não é capaz de desenvolver suas atividades independentemente, há uma lacuna, mas que poderá ser preenchida por meio da interação colaborativa e do fornecimento de andaimes (VYGOTSKY, 1986; 1991).

Por tais motivos, as atividades escolhidas e preparadas para a intervenção têm seus fundamentos teóricos enraizados no sociointeracionismo (ou histórico-social ou sociocultural) de Vygotsky (1896-1934) para descrever a aprendizagem, enfatizando a importância da interação do aluno com as pessoas com quem ele se relaciona, com o mundo (externo), sua internalização – como o indivíduo adquire/desenvolve ferramentas psicológicas que lhe conferem consciência (KOZULIN, 1986) e sua ZDP. Vale lembrar também que a teoria vygotskyana é adotada em muitos contextos de ensino/aprendizagem no Brasil, inclusive pelos PCN de LE (BRASIL, 1998).

Assim, na perspectiva vygotskyana, o papel do professor é o de orientar, encorajar e fornecer assistência ao aluno para que o aprendiz assuma sua responsabilidade pelo/no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1991), as ações dos professores (seleção e utilização de materiais didáticos, métodos, instrumentos de avaliação, entre outras) no processo de ensino/aprendizagem se interrelacionam e influenciam a construção dos processos mentais dos alunos.

Devem, portanto, ser objetos de descrição e reflexão meticolosas, de forma que os desafios, as cooperações e as intervenções “possam, de fato, promover a caminhada dos alunos em direção àquilo que para eles ainda é novo”, como exposto por Concário (2009, p. 21-22).

De acordo com Mitchell e Myles (1998), há uma comunicação dialógica entre professor e aluno que é fundamental para a construção do conhecimento (inclusive o de

²⁵ Expectativa de que aquilo que o aluno é capaz de fazer hoje apenas com/pela orientação de alguém mais capaz, poderá fazer no futuro, sem nenhum tipo de assistência.

²⁶ "Diferença entre o que uma pessoa realiza ao agir sozinha e o que essa mesma pessoa consegue realizar quando conta com o apoio de outra pessoa e/ou de artefatos culturais". (LANTOLF, 2000, p. 17)

formas linguísticas) que, *a priori*, é desenvolvido intermentalmente para, então, ser apropriado pelo indivíduo e transformar-se numa atividade intramental. Sob essa ótica, concordo que a

[...] perspectiva mais abrangente de conceber o aprendiz, e o processo de aquisição e/ou aprendizagem de L2 parece ser a que melhor “entende” a realidade do cenário de ensino de L2, uma vez que, além de reconhecer as inúmeras variáveis que podem influenciar tal processo, também admite que essas variáveis possam ser de natureza diferente. Dessa maneira, podem-se explicar as especificidades desse processo que parece ser diferente para cada indivíduo, levando-se em consideração o contexto social em que ele se insere (CAVALARI, 2005, p. 45-46).

Destacada a importância da língua, cabe agora situar sua produção oral, a fala, que nos é prazerosa, já que passamos horas conversando, contando histórias, ensinando, discutindo, interagindo com nossos semelhantes e até falando sozinhos (BYGATE, 1987; LEVELT, 1989). O papel da oralidade é, portanto, fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, incluindo as de LE (CONSOLO, 2000, 2001), veículo da socialização, seja profissional, pessoal ou cultural, gerando, assim, um “grande desejo” de se aprender a falar na LE, “decorrência das influências de culturas estrangeiras”²⁷ (CONSOLO, 2001, p. 61).

Visto que a oralidade desempenha um papel essencial nas relações humanas, são frequentes as críticas e as constatações acerca das dificuldades que os alunos manifestam para expressar-se oralmente com clareza e eficiência, em diferentes níveis de ensino e em diversos contextos, na própria LM (CONCÁRIO, 2009), podendo transferir essas dificuldades ao ensinar e aprender a falar na LE, o que também gera dificuldades na avaliação do nível dessa competência.

De acordo com Fulcher (2003), avaliar a produção oral de L2, às vezes, é muito mais difícil do que avaliar as outras ‘capacidades’, ‘competências’, ‘habilidades’, qualquer que seja a denominação que adotamos ou o motivo, visto que é passageira, temporária, efêmera e nos faz humanos.

Desse modo, conclui-se que não basta simplesmente o professor focar seus objetivos para valorizar a PO em sala de aula à espera de que o aluno fale na LE (BYGATE, 1987). O aprendiz precisa, na verdade, adquirir a simultânea manifestação do sistema linguístico como forma e sua realização como uso.

²⁷ “Desconsiderando-se, aqui, julgamentos de valor sobre essas influências, da propaganda e dos efeitos da globalização, devido às necessidades impostas pelo mercado profissional” (CONSOLO, 2001, p. 61).

Em outras palavras, é necessário estabelecer as maneiras pelas quais os falantes, efetivamente, usam o conhecimento sociolinguístico para permitir uma interação recíproca, sob condições de processamento normais, e explorar os modos nos quais as habilidades de se fazer isso podem ser desenvolvidas nos alunos, visto que socialmente é criticado quem fala como um livro (WHITE, 1978), a língua escrita soa formal, extremamente elaborada.

Além disso, não há como estabelecer um plano ideal e segui-lo à risca (as palavras são faladas quase que ao mesmo tempo em que são decididas), pois o falar é afetado pelas limitações de tempo, memória e pela produção sob pressão, ao contrário da escrita, que pode ser planejada e reformulada antes de ser recebida. Simultaneamente, e por outro lado, o leitor não apresenta o fator reciprocidade que força o falante a estar consciente e atento ao conhecimento mútuo, ao tipo de linguagem utilizada, *feedback* e entendimento, compensando as irregularidades da fala.

Tornar o aluno, futuro professor ou não, consciente de todo esse processo, criando um ambiente apropriado e confiável para a aprendizagem e o uso da LE em meio à reflexão da/sobre a ação, sua formação pré-serviço (durante a graduação ou outro curso inicial), ou em serviço (formação continuada), facilitará o processo para que ele atinja sua CLC na LE. Daí a importância da mediação para a aprendizagem, proveniente das ações de planejamento do professor(-formador), do seu papel no processo que pode ser notado.

[...] Para desempenhar essa função, é necessário que o professor ative a estrutura cognitiva do aluno de forma a promover o estabelecimento de vínculos entre o material a ser aprendido e o conhecimento prévio do aluno, ou seja, as âncoras. [...] a maneira mais eficiente de promover aprendizagem significativa e duradoura é pela ativação e/ou pelo fornecimento de subsunçores organizados, claros e estáveis na estrutura cognitiva dos alunos. (CONCÁRIO, 2009, p. 24)

Em outras palavras, o que Ausebel (2000)²⁸ denomina de aprendizagem verbal significativa se concretiza quando o aluno é capaz de relacionar novas “experiências (aprendizagem de conceito, proposições ou estratégias) a categorias de interpretação pré-existentes”, chamados subsunçores, ou âncoras, que “permitem a acomodação em níveis hierárquicos inferiores, menos abrangentes e mais específicos, das novas aprendizagens em sua estrutura cognitiva” (CONCÁRIO, 2009, p. 23).

Compreendida a relevância do papel do professor na sistematização e organização

²⁸Paramaioredetalhes vide: 1). *The acquisition and retention of knowledge. A cognitive view* (AUSEBEL, 2000); 2) Moreira e Masini (2006), versão resumida da teoria de Ausubel em língua portuguesa com exemplos de planejamento e atividades baseados nos seus fundamentos; 3) Concário (2003), dissertação de mestrado.

dos conteúdos e o papel do próprio aluno, que se realiza no processo de interação e negociação em sala de aula, a próxima questão reside em estabelecer a distinção do que se almeja na aula: a competência linguístico-comunicativa e a proficiência oral.

Hymes (1967), grande contribuidor para a teoria sociolinguística, apresentou os conceitos de “competência comunicativa”, habilidade de aplicar as regras gramaticais de uma língua a fim de formar sentenças gramaticalmente corretas, e de saber quando, onde e de que maneira serão utilizadas ao falar. Braggio (1992, p. 27), por sua vez conclui:

A noção de competência linguística universal contrapõe-se à competência comunicativa diferencial, [...] à suposta imutabilidade e normatividade da língua, contrapõe-se à variação de mudança linguística; ao falante-ouvinte ideal, contrapõe-se ao falante-ouvinte real.

Em sua perspectiva, Vygotsky (1991) afirma que o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural, obtido por meio de interações significativas das crianças com os membros de sua comunidade sociolinguística. Dessa forma, a L1 não é vista somente no seu aspecto funcional e comunicativo, mas constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 34):

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

Desse modo, um dos contextos em que o signo estabelece essa interação de consciências, seja professor-aluno(s) ou aluno(s)-aluno(s), é a sala de aula, sendo muito importante que o professor tenha uma CLC satisfatória para servir inclusive de modelo linguístico e promover as interações que precisam se estabelecer durante a aula.

Consolo (2006) sustenta que, como modelo linguístico e integrante da interação verbal com os alunos na LE, a CLC vem a ser um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor. Desse modo, questões de desenvoltura linguístico-comunicativa são primordiais ao desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem, deixando para segundo plano, por exemplo, questões de sotaque.

Essa condição pode ter sido gerada por um processo de ensino/aprendizagem em que a sala de aula se limitou ao *status* de mero ambiente de ensino, sem uma tradição voltada à reflexão, tanto do professor, sobre sua prática e constante aperfeiçoamento como formador

nesse processo como postulam vários autores²⁹, quanto do próprio aluno que, consciente de todo o processo, também pode contribuir para melhoras individuais e coletivas. A avaliação, nesse contexto, pode surgir como mecanismo propulsor de mudanças (SCARAMUCCI, 1997).

Portanto, nessa linha de pensamento, vê-se a necessidade de, constantemente, repensar a avaliação da CLC dos alunos-professores para que ela ocorra durante o processo de formação desses futuros professores, como um meio para a melhora das condições de ensino e como um produto, uma vez que o mercado de trabalho estará de alguma forma exigindo, do profissional, tal proficiência. Reitera-se, assim, o papel da PO do professor de ILE como organizador da sistemática de todo esse(s) processo(s) em sala de aula.

Para tanto, enfatizo, novamente, a importância das intervenções da PFP para o desenvolvimento da CLC dos alunos, buscando proporcionar-lhes oportunidades, intra e interdisciplinarmente, para exercitar as *competências discursiva e estratégica* na LE no contexto escolar, por meio da definição de objetivos pedagógicos baseados em um perfil de competência desejado para o professor graduado.

Dessa forma, penso que é extremamente importante estabelecer o nível limiar de proficiência (generalizada) desse profissional para capacitar o professor de LE, principalmente quanto à oralidade. Apesar de já terem sido apresentadas algumas propostas de abordagens instrumentais para o inglês oral do professor (BATISTA; DAMIANOVIC; VON STAA, 2000), é necessário investigar melhor a questão.

Tais aspectos são importantes para uma melhor qualidade de ensino, cuja busca da CLC na L-alvo deve constituir-se num dos requisitos na formação do professor de LE, para que ele possa, conforme Consolo (2000, p. 63) expõe, cumprir dois papéis essenciais na sua atuação em sala de aula:

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

Consolo (2004) apresenta uma revisão sobre o termo competência linguística e lembra que, de acordo com Llurda (2000), o termo competência é caracterizado por vários

²⁹ Moita Lopes e Cavalcanti (1991), Abrahão (1996), Schön (1997), Gimenez (1998), Burns (1999), Moraes Bezerra (2000), Oliveira (2001), Kfourri Kaneoya (2001).

adjetivos (comunicativa, sociolinguística, discursiva, estratégica, pragmática, transacional), colocando-o como constituído de dois componentes: a proficiência linguística e a proficiência comunicativa. Sobre esta questão, Marcuschi (2003, p. 14) afirma que

[...] o domínio de uma língua ou a proficiência nessa língua (LM, L2 ou LE) não se dá como a apropriação de um sistema completo e acabado, mas como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados. Assim, ser proficiente não seria um domínio completo e total [...], mas um domínio para uma dada finalidade, o que nos permite falar em ‘contextos ou domínios de proficiência’.

Desse modo, o que deveria ser dito é que, quando se trata de uma língua, é possível ser proficiente para um determinado objetivo, sendo, portanto, segundo Marcuschi (2003, p. 14), fundamental a fluência oral no seu aprendizado, isto é,

[...] a proficiência numa língua se mede em situações diversas como um contínuo de domínios específicos que ao mesmo tempo se manifestam como graus de fluência. A proficiência poderia ser medida como um fator resultante do cruzamento das variáveis nesse contínuo. Na maioria dos casos, parece que a fluência mais valorizada está ligada à oralidade (seja na audição ou na fala) enquanto o uso letrado (seja na leitura ou escrita) é uma decorrência.

Portanto, a fim de restringir o âmbito da questão, a intenção aqui é avaliar a PO do (futuro) professor de ILE, vista como um componente da CLC, para estabelecer um perfil linguístico do aluno, diagnosticar o produto (ver se uma determinada habilidade/competência foi assimilada ou não) e servir de “termômetro” para o professor (se há a necessidade de modificações em relação à sua abordagem de ensino, materiais etc.) em suas tomadas de decisões. Por exemplo, se determinado conteúdo não foi bem assimilado pelos alunos, surge a necessidade de o professor retomá-lo novamente ou rever a sua prática de ensino (SAKAMORI, 2006).

Para tanto, a avaliação de rendimento acima descrita se opõe à avaliação de proficiência que julga o nível de desenvolvimento de competência linguística em que se encontra um candidato. Nesse caso, a avaliação não está relacionada diretamente a conteúdos vistos em sala de aula, mas à identificação do quanto um candidato sabe usar a língua para desempenho futuro, tendo em vista uma análise de necessidades. Aqui o TEPOLI, apesar de ser um piloto para uma avaliação de proficiência – e assim foi em 2007, quando os alunos-participantes desta pesquisa se graduaram – desempenhou a função de avaliação de

rendimento nos anos de 2005 e 2006, pois serviu de “termômetro” para PFP retomar conteúdos e modificar sua prática nas aulas.

Assim como o conceito de CLC, o de proficiência também suscita celeuma, proliferando as definições tanto em dicionários³⁰, considerados por Scaramucci (2004, p. 13) “como referência ao controle ou comando operacional do falante nativo ideal, portanto, uma proficiência monolítica, estável e única”, um sentido não-técnico do termo, quanto no meio acadêmico, em que se busca o sentido técnico, “como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões” (SCARAMUCCI, 2004, p. 12).

Tal celeuma terminológica se estende também às divergências teóricas com relação ao conceito e à existência de vários modelos, cada qual refletindo uma visão de linguagem diferente. Scaramucci (2004) apresenta algumas dessas definições de proficiência tais como a de Stern (1983 apud SCARAMUCCI, 2004), que a considera sinônimo de competência e conhecimento da língua; a de Vollmer (1983 apud SCARAMUCCI, 2004), que distingue proficiência linguística das capacidades linguísticas e a de Bachman (1990 apud SCARAMUCCI, 2004), para que a proficiência é capacidade linguístico-comunicativa. De acordo com Alderson (1991 apud SCARAMUCCI, 2004), essa propagação de modelos impede a seleção do melhor deles para fundamentar um teste e, apesar de parecer existir um consenso de que proficiência significa conhecimento, saber uma língua, não há consenso na definição desses termos.

Para ilustrar o uso não-técnico (amplo) do termo proficiência, Scaramucci (2004) utiliza uma figura com quatro níveis (0, 1, 2 e 3), em que o ponto de corte entre não-proficiência e proficiência se situa em 3. Desse modo, os níveis inferiores a 3 são considerados, de alguma maneira, não-proficientes.

Por outro lado, para o uso técnico do termo, Scaramucci (2004) apresenta outra figura, propondo uma gradação de proficiência em que os falantes nos níveis 0, 1, e 2 são menos proficientes que os de nível 3, mas também são considerados proficientes. Dessa forma, em função da gradação, proficiência passa a ser um conceito relativo e não absoluto,

³⁰1) alto padrão de capacidade e habilidade, no original: “Proficiency: a high standard of ability and skill” (LONGMAN, 1995); 2) proficiente como aquele capaz de fazer algo bem ou com habilidade; no original: Proficient: able to do something well or skillfully”; 3) ligados aos graus de competência e habilidade; no original: “Proficiency: the state of being proficient; skill; expertness” fonte: “proficiency.” Dictionary.com Unabridged (v 1.0.1). Based on the Random House Unabridged Dictionary, © Random House, Inc. 2006. “Proficiency: The state or quality of being proficient; competence”. Fonte: “proficiency.” The American Heritage® Dictionary of the English Language, 4th Edition. Houghton Mifflin Company, 2004. 13 Oct. 2006. “Proficiency: 1) the quality of having great facility and competence; 2) skillfulness in the command of fundamentals deriving from practice and familiarity; practice greatly improves proficiency” [syn: technique] Fonte: “proficiency.” WordNet® 2.0. Princeton University. 13 Oct. 2006.

uma vez que leva em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua.

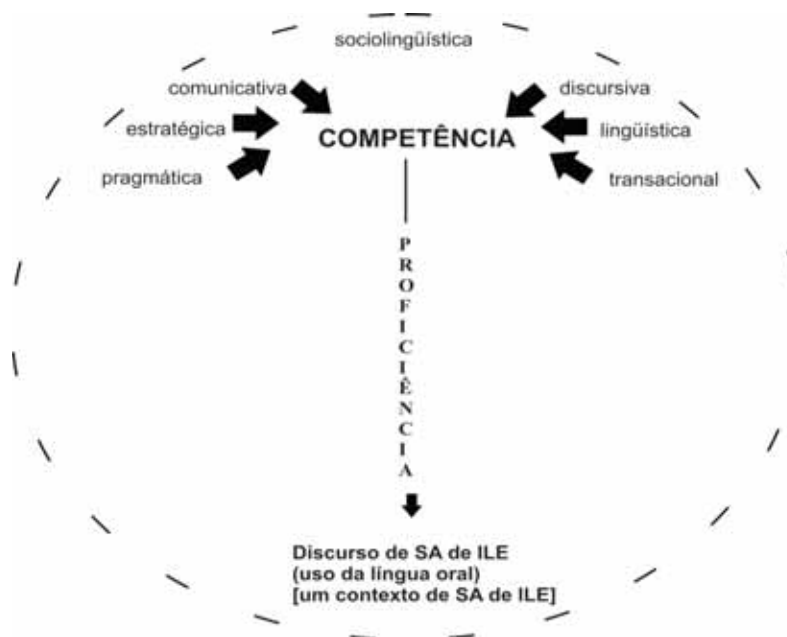
Em outras palavras, a proficiência não tem como parâmetro a proficiência do falante nativo ideal, não é única, absoluta, monolítica, mas tem vários parâmetros, dependendo da situação específica de uso da língua. Assim, a autora recomenda o conceito técnico de proficiência, que não pode ser absoluto, holístico, global e completo, mas que deve ter uma gradação de proficiência, em que se é proficiente para determinado objetivo, ou seja,

[...] o domínio de uma língua ou a proficiência nessa língua (LM, L2 ou LE) não se dá como a apropriação de um sistema completo e acabado, mas como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados. Assim, ser proficiente não seria um domínio completo e total [...], mas um domínio para uma dada finalidade, o que nos permite falar em 'contextos ou domínios de proficiência' (MARCUSCHI, 2003, p.14).

Concordo com Consolo (2005) que, ao caracterizar proficiência como resultado e objetivo da aprendizagem, nos mostra a relação existente entre a avaliação de cursos e a proficiência, uma vez que interessa àqueles envolvidos na situação. Stern (1983 apud SCARAMUCCI, 2004) lembra que os objetivos e padrões que delineiam a proficiência podem ser utilizados como critérios para avaliá-la como um fato empírico, isto é, como o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Portanto, ter-se-á que avaliar a proficiência como manifestação, em um dado contexto de sala de aula, sujeita a influências externas de um contexto mais amplo (representadas pela linha pontilhada no diagrama, na Figura 2) e para propósitos comunicativos específicos de elementos que constituem a CL (CONSOLO, 2004):

Figura 2 - Proficiência linguística oral do professor de ILE a ser avaliada



Fonte: CONSOLO, 2007a, p. 177.

Segundo Scaramucci (1999 apud SCARAMUCCI, 2004, p.15), afirmar que alguém alcançou/ultrapassou um nível mínimo de proficiência fixado por um teste/exame, elaborado com objetivos e conteúdos definidos previamente, significa que alcançou/ultrapassou a posição de domínio desse exame, o que é denominado ponto ou score de corte. Portanto, “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante ideal, teríamos várias, dependendo da situação de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14).

Assim, tanto o nível de proficiência, conceito relativo, quanto o conceito de domínio se restringem, dependentes do contexto, sendo que outro modo de definir proficiência é contrastá-la com rendimento. Ela se refere a um uso futuro da língua, é geral e não tem ligações ou compromissos com o passado, enquanto o rendimento é específico e local, à medida que descreve a aprendizagem de determinado conteúdo programático. Desse modo,

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

Visto que termos como “habilidade linguístico-comunicativa” e “proficiência” apresentam características similares, porque a primeira engloba competência e desempenho em relação a fatores afetivos, conhecimento de mundo e conhecimento estratégico, e a segunda abarca a relação entre competência, desempenho, fluência e variáveis contextuais (CAVALARI, 2009), concordo com Consolo e Silva (2007a; 2007b, p. 4) que buscaram englobar os principais aspectos levantados pela literatura em LA e definiram o termo proficiência como

[...] uma habilidade com características processuais para usar a competência linguística, assim como um construto teórico que depende dos objetivos para o desenvolvimento linguístico e que se alinha com a abordagem adotada ao se ensinar e aprender uma língua.

De acordo com Wielewicki (1997), o termo proficiência é perpassado por outros, sendo que, entre eles, três merecem destaque: (1) competência, o mais amplo, acima discutido, que, por sua vez, é constituído por (2) habilidade(s)³¹, conceito mais específico, e, por fim, (3) o desempenho, que nos demonstra como o avaliado se desenvolveu em tarefa a ser realizada. Desse modo, de acordo com Consolo (2005), em situação de uso da língua, será o desempenho linguístico do falante que demonstrará o nível de sua proficiência.

Outro termo importante para este trabalho e que apresenta várias definições e posicionamentos é o de fluência oral, que, para Marcuschi (2003), é fundamental no aprendizado de L2, visto que é nela que imaginamos demonstrar nosso conhecimento e desempenho com eficácia. Silva (2000), em sua pesquisa de doutorado, estudou a fluência oral de alunos-formandos de Letras e também aponta a dificuldade em se estabelecerem os conceitos de competência comunicativa, PO e de fluência oral.

A autora conclui que é possível falar em fluência(s) do professor, portanto, fluência se torna um conceito relativo e ligado à noção de desempenho, por meio do qual é percebida. Segundo Lennon (1997 apud SCARAMUCCI, 2000), o termo fluência também apresenta dois usos, um não-técnico (mais amplo), como sinônimo de PO, e um técnico (mais restrito), que trata de um dos aspectos de proficiência, utilizado principalmente em contexto(s) de avaliação de LE/L2, como funcionamento, controle ou domínio operacional da língua avaliada. O Quadro abaixo resume os construtos em questão com base nos seus conceitos apresentandos:

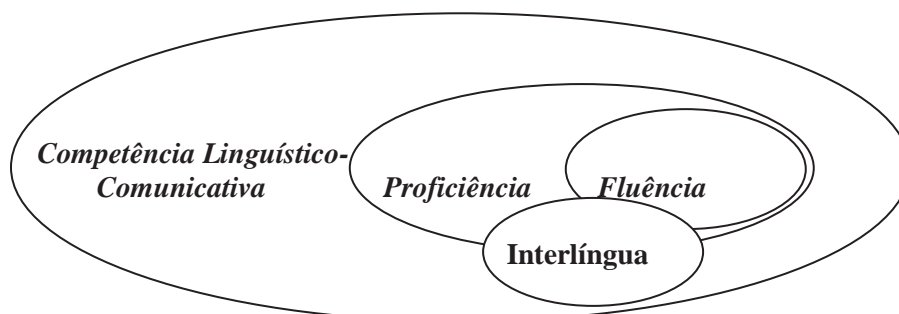
³¹capacidade(s) de realizar/desempenhar certas tarefas em contextos específicos ao falar, ouvir, escrever, observada e avaliada em exames de proficiência em LE do candidato. Contudo, Anchieta (2010, p. 43) nos lembra que “uma habilidade não ‘pertence’ a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes”.

Quadro 3 – Construtos que integram um teste oral

	Conceito relativo	Sentido não-técnico (mais amplo)	Sentido técnico (mais restrito)
Interlíngua (IL)	Ligado à noção de desempenho, isto é, ao saber fazer algo, colocar em prática. Manifestação da CLC em formação.	Manifestação da CLC em fase de formação: período em que o falante fala por meio de tentativas e erros	CLC que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, num percurso com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.
Competência linguístico-comunicativa (CLC)	Ligado à noção de potencial (de aplicar as regras gramaticais e de uso, bem como de saber onde, quando e de que maneira serão utilizadas) Conhecimento por si só não garante bom desempenho. Será colocada em prática por meio da fluência e da proficiência.	Capacidade que o falante tem de produzir um número infinito de frases; de usar a língua de acordo com a situação e local onde o falante se encontra, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer entender através dos vários níveis de língua.	Conhecimento linguístico necessário para operar em situações de uso da L-alvo para produzir sentidos nessa língua por meio de experiências válidas de comunicação; A compreensão e o saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal <i>com a capacidade de uso da língua-alvo, envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos</i>
Proficiência oral (PO)	Ligado à noção de desempenho, ao saber fazer algo, colocar em prática: leva em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua.	Capacidade de colocar em prática padrões gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. Manifestação da CLC.	Habilidade com características processuais para usar a CLC, assim como um construto teórico que depende dos objetivos para o desenvolvimento linguístico e que se alinha com a abordagem adotada ao se ensinar e aprender uma língua.
Fluência oral	Ligado à noção de desempenho, isto é, ao saber fazer algo, colocar em prática.	Referenciada como sinônimo de PO. Manifestação da CLC e da PO.	Um dos aspectos de proficiência, utilizado principalmente em contexto(s) de avaliação de LE, como funcionamento, controle ou domínio operacional da língua avaliada.

Desse modo, com a finalidade de avaliar o desempenho de alunos, seja sua interlíngua, proficiência, fluência, diferentes formas de manifestação de sua competência-linguístico comunicativa, conforme mostrado na Figura 3 abaixo, do geral para o específico, em que a competência é o construto mais geral que pode ser avaliada pela proficiência e pela fluência, parte da proficiência. Portanto, a interlíngua aqui avaliada durante os dois primeiros testes trata-se de fase de formação, durante a graduação, para que no último ano fosse avaliado a proficiência, finalizada a graduação.

Figura 3 - Construtos a serem avaliados em um teste oral



Assim, a distinção entre avaliação de rendimento e de proficiência é relevante para se produzir ou escolher os testes/exames mais adequados para determinados contextos e para a sua validação. Desse modo, tal distinção se torna fundamental para estabelecer os procedimentos aplicados, visto que um instrumento de avaliação de rendimento deve basear-se no currículo, *syllabus* ou materiais, enquanto o de proficiência, no construto teórico, cujas especificações devem ser definidas a partir da análise de necessidades do público-alvo em relação ao uso da língua no futuro. Daí a necessidade de se ter um teste específico para o professor de LE no e do contexto brasileiro.

Entretanto, vale mencionar que a análise dos dados obtidos por meio do teste oral TEPOLI pode contribuir para estabelecer parâmetros para a PO dos alunos desse contexto específico, sem se enquadrar na denominada técnica “*status* institucional”, com base em Thomas (1994 apud SCARAMUCCI, 2000), que pressupõe uma definição do nível de proficiência dos participantes baseada em uma posição de um tipo de estrutura social hierarquicamente organizada, nesta tese, dos alunos de Letras. Assim, o presente estudo não pretende afirmar que os níveis de proficiência alcançados (ou não) pelos alunos desse contexto são absolutos, uma vez que cada contexto é único (NUNAN, 1992) e, portanto, os resultados podem variar dependendo do contexto.

1.3 Avaliação: meio para (re)construir a sala de aula

Esta seção tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos gerais sobre avaliação de PO e os específicos sobre o teste oral, TEPOLI, a que os alunos foram submetidos no transcorrer desta pesquisa.

Além das dificuldades resultantes da má formação, Romão (2001) levanta a questão de que os problemas da avaliação da aprendizagem resultam também do tráfico ideológico das

elites, mantendo o *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto sustentado por meio de nove mitos³². Dois desses mitos, “Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo”, e “Avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta”, mecanismos de defesa de quem teme e não procura aprofundar conhecimento e técnicas sobre a avaliação serão relevantes para analisarmos as expectativas e concepções dos alunos.

Do mesmo modo, vale ressaltar que o mito de que “é preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação” aqui é quebrado, visto que esta tese abarca os dois aspectos, o qualitativo, que independentemente da expressão final dos resultados é construído durante o processo, e o quantitativo, que também deve ser considerado e, provavelmente, nunca será totalmente descartado. O objetivo é buscar o equilíbrio entre os dois aspectos, já que a oposição absoluta entre quantidade e qualidade constitui um falso dilema.

Portanto, na reflexão aqui apresentada, surgiu a necessidade de repensar o processo de avaliação em meio às novas concepções, derrubando esses mitos e buscando um equilíbrio das relações entre o aluno e o professor no bojo das novas concepções pedagógicas a fim de alterar o descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação – em teorias mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjunturalmente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão (ROMÃO, 2001).

Mitos à parte, há que se conceituar avaliação neste trabalho. Para tanto, será apresentado um pequeno histórico dos tipos e concepções sobre avaliação, sua finalidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que ela não seja considerada um fim em si mesmo, antes de focar explicitamente o instrumento de avaliação em questão, o TEPOLI.

Na década de 1960, Scriven (1973) traz a ideia de mérito, valor do que está sendo objeto de avaliação (programa, currículos, materiais, desempenhos dos alunos, entre outros). São dele os termos “*avaliação formativa*”, aquela produzida ao longo do programa, projetos e produtos educacionais a fim de proporcionar informações destinadas ao aprimoramento das ações, e “*somativa*”, aquela que determina o mérito, o valor final de um programa, com o objetivo de proporcionar a tomada de decisões sobre sua continuidade ou não. Scriven (1973) iniciou seus estudos com a ideia de alcance de objetivos, mas, após algum tempo, propôs uma

³² “Escola boa é aquela que exige muito e ‘puxa’ pela disciplina”; “O bom professor é aquele que reprova muito”; “a maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa”; “Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de seu amadurecimento físico e emocional” são alguns dos mitos que podem ser analisados com a leitura de Romão (2001).

nova forma denominada “*avaliação independente de objetivos*”, na qual o avaliador deveria interessar-se pelos objetivos colaterais de um programa e não ficar circunscrito somente aos objetivos predefinidos no planejamento.

Nessa linha, destacam-se os trabalhos de Fidalgo (2002) e Duboc (2007), que focam a perspectiva formativa de avaliação e também reforçam a importância de se incluir a perspectiva do aprendiz no processo avaliativo. Fidalgo (2002) pesquisou dezessete instrumentos de avaliação e suas contribuições para a formação de agentes críticos, destacando que, mesmo os instrumentos vistos como democráticos, podem mascarar formas de controle, visto que todos os processos avaliativos, em maior ou menor grau, são representações sociais (não necessariamente conscientes) sobre como e o que se deve avaliar. Entretanto, essa mesma autora destaca que o uso da argumentação como parte das práticas avaliativas pode ajudar (i) o aprendiz a perceber o que, de fato, sabe/conhece e (ii) o professor a perceber essas formas de controle.

Duboc (2007) apresenta a re-conceituação da avaliação dentro das novas teorias de letramento, o que implica uma prática avaliativa colaborativa, distribuída e negociada, que se contrapõe a uma prática individualista, homogênea, estanque e objetiva. A autora afirma que isso, necessariamente, não pressupõe a substituição de instrumentos de avaliação pré-existentes por outros mais recentes e inovadores, mas levanta a possibilidade de alunos e professores priorizarem o conceito de verdades provisórias e de validade móvel que emergem do contexto de uso da língua e compartilhem suas apreciações e deliberações, de uma forma menos verticalizada e mais pública.

De volta à linha histórica, o modelo estruturado por Stufflebeam et al. (1971), entre outros, conhecido como *CIPF (contexto, input, processo e produto)*, no qual a cada decisão dessas fases de um programa deveria haver um tipo de avaliação, mantendo a concepção de avaliação para tomada de decisão, defendiam que a avaliação era processo sistemático e contínuo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão. Entretanto,

Para Stake [1982], a avaliação deveria permitir a compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por meio de ampla gama de informações e tomada de decisão. Sua concepção de avaliação é a de que ela esteja voltada mais para as atividades do programa do que para seus objetivos. Stake denomina a avaliação de responsiva, que deve detalhar os vários procedimentos e apresentar diferentes momentos. Para esse estudioso, importam o que está ocorrendo no programa, a reação das pessoas e as reflexões feitas, o que configura a avaliação responsiva como essencialmente formativa, sem, entretanto, tirar-lhe a possibilidade de ser também somativa (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009, p. 33).

Com Parlett e Hamilton (1977), surge, na década de 70, uma nova concepção de avaliação, a iluminativa ou naturalista, que procura investigar e interpretar as práticas e as experiências dos participantes do processo de ensino/aprendizagem, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais, sob uma visão holística, focando os fenômenos ao ocorrerem, naturalmente, em um contexto real, sem criar condições artificiais de estudo. Tem caráter interpretativo, o que não limita o avaliador a descrever e elaborar um relatório final, “mas o estimula a fomentar a discussão sobre os resultados, a levar pessoas a refletirem sobre o que é realmente significativo e relevante nas informações dos vários participantes da avaliação” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 34).

Com relação especificamente aos instrumentos de avaliação, Vianna (2005) apresenta como divisor de águas entre psicometria tradicional e as atuais teorias de WILLIAMS aprendizagem a publicação de um artigo de Glaser (1963), propondo que deveriam existir instrumentos que servissem a uma avaliação formativa, tendo como referencial o desempenho da própria pessoa diante de objetivos previamente definidos.

Para Glaser (1963), os testes referenciados em normas eram adequados a funções de classificação, enquanto os referenciados em critérios eram para uma avaliação de melhoria dos desempenhos, cuja preocupação se centrava na promoção do uso sistemático de objetivos educacionais e no problema de uma instituição mais individualizada. Assim, medidas referenciadas em critério trouxeram uma nova perspectiva para a teoria de que todos ou quase todos podem aprender e atingir um nível considerável de capacitação, já proposta por Bloom (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Ficava cada vez mais claro que a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação, enquanto a verificação congela o objeto; que a primeira envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. Atualmente, parece inquestionável que a avaliação deve ser encarada em uma perspectiva mais ampla, que englobe todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem, com especial atenção ao acompanhamento e desenvolvimento integral do educando. Os instrumentos são fundamentais, mas não suficientes para esse processo.

Nessa visão ampliada de avaliação, segundo Figari (1996), há a noção de estrutura que designa realidades muito diferentes: macroestruturas (sistemas educativos), mesoestruturas (estabelecimentos de ensino) e microestruturas (turmas de alunos). A estrutura evoca uma instituição estabilizada que pertence mais ao campo social e político do que ao da pedagogia.

No âmbito de macro e mesoestrutura, um conceito de avaliação que se poderia tomar

é o de Cardinet (1993), pelo qual o processo de observação e interpretação dos resultados da aprendizagem visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola.

Na visão de Afonso (1998), é possível elencar cinco níveis de avaliações, visualizados na Figura 4, a saber: o *internacional*, que fixa padrões de desempenho que servem de referência para o estabelecimento de diretrizes e metas para os sistemas de ensino entre países³³; o *nacional*, que verifica a qualidade do ensino em determinado país³⁴, no qual poderia ser classificado o TEPOLI; o *institucional*, voltado para cada instituição de ensino a fim de analisar todos os componentes do processo educacional: currículos, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros³⁵; o *curricular*, que se refere especificamente ao currículo, entendido como todas as atividades intra e extracurriculares de uma instituição de educação; e o *de sala de aula*, cujo primeiro estágio – o da aprendizagem – ocorre no âmbito da sala de aula, laboratórios e oficinas, sendo de responsabilidade do docente.

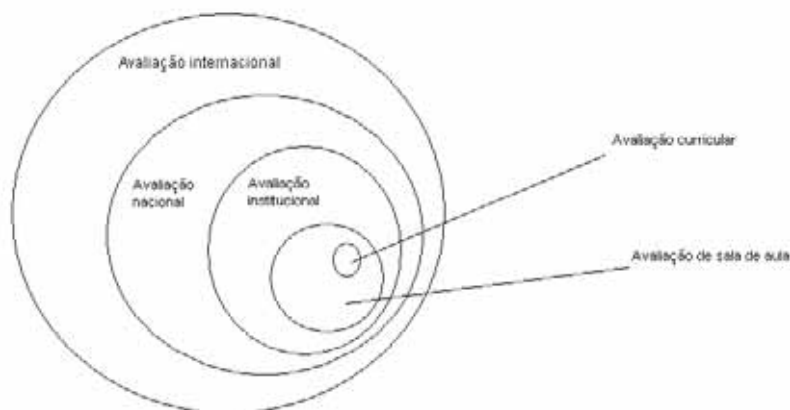
Assim, o conceito de avaliação foi-se ampliando desde uma perspectiva de microavaliação (feita em sala de aula, na instituição) para uma de macroavaliação (currículo), reforçando o interesse por diferentes indivíduos (professores, alunos, pais, administradores) e diversos projetos, produtos e materiais, tais como o currículo, considerado tão importante como todas as atividades realizadas pela escola e as próprias filosofias e políticas adotadas pelos sistemas de ensino, como pode ser visualizada na figura a seguir.

³³ Um exemplo é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), coordenado e desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

³⁴ No Brasil, um exemplo é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Inep), cujo objetivo é estabelecer normas e padrões gerais e assegurar, por meio de amostras periódicas, um “termômetro” nacional do rendimento escolar.

³⁵ Comissão Própria de Avaliação (CPA) instituída dentro das Faculdades e Universidades de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

Figura 4 - Níveis de Avaliação³⁶



Fonte: DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 36.

De modo a diferenciar a avaliação de sistemas de avaliações mais específicas de sala de aula, poderíamos dizer, sucintamente, que ela abrange um grande universo de alunos e utiliza instrumentos formais, preferencialmente com questões fechadas e previamente testadas. A avaliação em sala de aula baseia-se na relação professor e aluno, tem caráter fortemente formativo, devendo ser contínua para abranger poucos alunos e utilizar instrumentos de vários tipos.

A criação desses níveis mais globais (macro) deve-se ao papel que vem sendo colocado para a avaliação de sistemas, que é o da *accountability*, termo inglês interpretado como “prestação de contas”, que suscita inúmeras controvérsias. Para Macpherson (apud AFONSO, 1998), o que tem incentivado a ideia da prestação de contas nos diversos países é a perspectiva de educação vista sob a ótica do mercado, cujo principal pressuposto é o chamado individualismo possessivo, como ele o denomina. Para o autor, por trás da lógica de mercado encontra-se a ideia de que os indivíduos são proprietários de suas capacidades e que são livres para colocá-las em prática, numa sociedade de outros indivíduos iguais e livres.

Macpherson (apud AFONSO, 1998) sugere que se interprete o termo *accountability* como “responsabilização”, sob a qual a avaliação educacional deveria ser realizada, considerando toda a variedade de atividades no contexto do sistema educativo, desde aquelas desenvolvidas nas salas de aula até as que se referem às políticas educacionais, o que implica responsabilidades em várias instâncias (pedagógicas, políticas, institucionais e de gestão).

Willis (1996) classifica a “responsabilização” em diferentes dimensões. A “responsabilização” profissional é aquela que ressalta a formação de bons profissionais, para

³⁶Fonte: Adaptação de Almerindo Janela Afonso. In: *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998. p. 57.

que eles possam tomar decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Outra idéia de “responsabilização” é a gestonária-burocrata, pela qual é imprescindível verificar como as instituições de ensino estão gerenciando a educação.

Outros estudiosos afirmam que a avaliação como *accountability* é importante, afinal, não há dúvidas sobre o significado da visibilidade social implícita na avaliação. Numa democracia, as informações não podem ficar centralizadas nas mãos de poucos, mas devem ser socializadas. Há, portanto, a obrigação ética de “prestar contas”.

Para Vianna (2000), os altos investimentos financeiros em educação exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os resultados em termos de custos/benefícios, não deixando de lado o componente humanista. Pais e demais responsáveis pelos alunos são considerados consumidores da educação e, conseqüentemente, podem e devem reclamar se o produto não satisfizer às exigências de qualidade.

Como se pode observar, o uso da avaliação como sinônimo de prova, de exame, de teste, tem origem remota em seu nascimento. A avaliação em sala corresponde à aprendizagem dos alunos e está somente sob a responsabilidade do professor, existe aí uma co-responsabilidade. Evidentemente, os instrumentos também precisam ser bem elaborados, pois resultados confiáveis podem ajudar o professor a tomar melhores decisões.

O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. Mais do que o instrumento, importam o tipo de conhecimento que se põe à prova, a pergunta que se formula e a qualidade mental ou prática que se exige para a resolução dos problemas.

Pode-se, ainda, aprofundar outros conceitos importantes da avaliação nos dias de hoje, como o *empowerment* de Fetterman (2001), com quem concordo, que defende a ideia da avaliação como forma de emancipar, liberar ou esclarecer aqueles cujos programas são avaliados. A avaliação é vista como emancipadora das pessoas, o que pressupõe uma abordagem permeada por procedimentos éticos.

Desse modo, penso a avaliação como um processo contínuo que envolve decisões éticas, em qualquer um dos níveis acima apresentados. Mais especificamente no processo de ensino e aprendizagem, é preciso informar antecipadamente os alunos sobre quais serão os critérios de avaliação; não realizar apressados juízos de valor; não rotular os alunos com palavras que possam servir de “estereótipos”, de motivo de chacota; e permitir acesso aos resultados, entre outros.

Portanto, na era da informação, o grande desafio da avaliação não reside na capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas reconhecer o que é importante saber e, de fato, utilizar essa informação (PENNA FIRME, 2009) e o que é preciso

fazer para criar e desenvolver avaliações para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes.

Com base no exposto até agora, pode-se justificar algumas das concepções deste trabalho, e que serão expostas no capítulo sobre a metodologia da investigação, bem como as das próximas subseções e seções, em que a avaliação é meio de iluminação de consciência, tanto do aluno quanto do professor, para possíveis tomadas de decisões, através de levantamentos de dados em diferentes momentos do processo (durante toda a graduação), bem como do seu produto (última prova da graduação), mas não o “produto final”, pois pode, também, demonstrar a necessidade de uma formação continuada de estudo. Isso significa que o aluno, ao verificar seu nível de inglês atestado pelo TEPOLI, no final da graduação, pode usá-lo como parâmetro para, inclusive, dar continuidade à sua formação, seus estudos.

1.4 Conceitos de avaliação e seu papel na pesquisa

Entre os estudiosos do tema, trava-se uma batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, que carrega em si uma determinada concepção de educação. Portanto, há várias definições, a saber:

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

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

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

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

Apresentados por Romão (2001), Haydt (1988), junto com Bradfield e Moredock (1963) enquadram-se na chamada “posição tradicional”, na qual os testes são considerados

eventos isolados, sem vínculos com as pessoas, a sociedade, os motivos, as intenções, os usos, os impactos, as consequências e os efeitos (SHOHAMY, 2001).

Por outro lado, Sousa (1993) “redireciona” a avaliação em uma visão diagnóstica, como processo de verificação e pesquisa das mudanças de estratégias e instrumentos que interferem na condução do processo educativo, garantindo a aprendizagem do aluno, mas não amplia para uma discussão de socialização desse coletivo. Por seu lado, Luckesi (1995) sai do “tradicional” e “conservador” para uma visão “avançada”, mas inadequada ao exceder em desconsiderar os aspectos positivos das teorias classificatórias.

Para este autor, portanto, reduzem-se as concepções de avaliação a dois grupos com base em concepções antagônicas de educações, que, por sua vez, se referenciam nas visões de mundo positivistas ou dialéticas. A primeira é baseada no julgamento de erros e acertos, prêmios e castigos. A segunda potencializa uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes.

A maioria dos docentes incorpora a primeira como teoria válida, rechaçando a segunda, mas, de fato, o que parece é que se sentem “obrigados” a aplicar a segunda, talvez por manter o padrão, por estarem acostumados.

Concordo com Luckesi (1995) quando conclui que os aspectos quantitativos perpassam todo e qualquer tipo de avaliação, mesmo porque não há como separá-los dos qualitativos, sendo equívoco um confronto dicotômico entre a qualidade e a quantidade, visto que ambas fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo.

Em síntese, na prática de sala de aula, não se visualiza o ensino como um processo que deveria se iniciar no planejamento³⁷ e ir até a avaliação em constante reformulação, mas, sim, como momentos isolados, estáticos. Na mesma linha de pensamento, há, segundo Hoffmann (1997, p.12), uma questão contraditória do dizer e do fazer dos envolvidos no processo avaliativo:

[...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória (história/sic) de vida como aluno e professor.

³⁷“... a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente; é a previsão das situações específicas do professor com a classe; é o processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade” (LUCKESI, 1995, p. 113).

Partindo desse conceito, a avaliação deveria ser o instrumento subsidiário da construção desse projeto de ação e de seu redimensionamento, crítica de percurso de ação. Em outras palavras, seria o meio para verificar se está havendo estrangulamento da ação pedagógica, para, então, analisá-la e buscar a sua superação, bem como alternativas de melhorias, redimensionando a direção da ação com vistas à aprendizagem, construindo um resultado previamente definido. Por isso, não pode ser definida e delimitada sem um projeto que a articule.

Avaliar, desse modo, não pode limitar-se a dar uma nota para aprovar o aprendiz, como um índice do *status* do aluno como meio autoritário e disciplinador que o professor usa para reafirmar sua autoridade (SCARAMUCCI, 1993). O aluno também deve ter co-responsabilidade no processo de avaliação.

Necessário se faz sair do *status quo* de avaliação classificatória aferida através de provas/exames (instrumentos únicos) em desarmonia com o que foi ensinado, focando apenas o produto da aprendizagem (LUCKESI, 1996), portanto, sair de uma pedagogia do exame de mera verificação de acertos e erros para instituir a da aprendizagem.

Caso contrário, a avaliação se torna instrumento de exclusão e não de inserção do aluno na escola (BOURDIEU; PASSERON, 1997 apud SCARAMUCCI, 1996), que enfatiza o erro e não a construção do conhecimento (HOFFMANN, 1993 apud SCARAMUCCI, 1996). Nas palavras de Baffi-Bonvino (2009, p. 4),

[...] repensar o significado da ação avaliativa desde a pré-escola até a universidade é essencial, bem como alicerçar as práticas inovadoras em uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e educação, segundo aponta Hoffmann (1993). No entanto, essa autora afirma que professores e alunos relacionam o termo “avaliação” a diferentes significados, estes normalmente ligados aos elementos que constituem a prática avaliativa tradicional, como prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação, por exemplo.

O que impera nesse contexto, muitas vezes, é a visão mecanicista da linguagem e a ausência de objetivos claros e critérios justos que orientem esse processo (como avaliar, o que avaliar, se não há objetivos?) para que haja imparcialidade. Tais critérios e objetivos já deveriam vir expostos no planejamento, elaborado no início do ano, que contempla o objetivo geral e, muitas vezes, incompatível com o nível da classe (irreal), raramente usado como um instrumento orientador de ensino/aprendizagem.

É necessário que o professor ceda poder, e alunos ajam como co-participantes (avaliação negociada), convencidos da necessidade de mudança e preparados para a tarefa:

um compartilhar de percepções, ponto de vista, concepções e responsabilidade entre quem elabora e quem se submete à avaliação (SCARAMUCCI, 1999; SHOHAMY, 2001).

Nota-se assim, a importância da avaliação como um processo natural da vida escolar, no qual deve haver a valorização do que foi feito, a partir das falhas identificadas, como explica Gonçalves (1997, p. 94):

Nos diferentes graus de ensino e em todas as áreas do conhecimento, é fundamental que, sob a orientação dos professores, o aluno incorpore a avaliação em seu cotidiano, como um desafio que exige voltar-se para o trabalho realizado, valorizá-lo, reconhecer os erros, procurar corrigi-los e superá-los.

Vale dizer que passar de um sistema autoritário para outro depende da maturidade e da conscientização do aluno em assumir seu processo de aprender o que não me parece possível sem um devido preparo. Tal processo deve ser gradual, responsável, para não banalizar a tarefa de ensinar e avaliar – cada um cumprindo sua parte no contrato.

Esse procedimento irá exigir do professor um rigor maior na elaboração de provas e de outros instrumentos desenvolvidos em sala de aula e suas extensões. Estes devem ser relevantes, consistentes com o material ensinado, contendo instruções claras, em que os alunos realmente tenham a chance de mostrar o que aprenderam e de serem bem sucedidos, o que estaria refletido em boas notas. Em suma, que “valeu a pena estudar”.

Em outras palavras, essa proposta não apenas tem a vantagem de avaliar o aluno através de fontes e perspectivas diferentes, que se completam e minimizam as chances de erros, como também permite que a avaliação seja exercida em sua função educativa mais ampla, cumprindo não apenas a função de avaliação do aluno, mas de fonte de informação para que os professores, a escola e o aluno possam rever todo o processo.

Avaliar dessa forma, de acordo com Scaramucci (1997), tem a função ampla de coletar informações sobre a prática para embasar tomadas de decisões em sala de aula, num processo dinâmico, contínuo, para tomar consciência, mudar quando necessário, reverter, (re)considerar, redimensionar a ação e sua direção.

A avaliação torna-se, portanto, conforme ilustrado pela Figura 5, um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica do aprendiz/professor, interagentes na aula e, conseqüentemente, um momento educativo por excelência, cuja reflexão e (re)planejamento pode promover mudanças na cultura de ensinar e de avaliar do professor, em suas abordagens de ensinar/aprender, na visão de linguagem.

Mudanças, enfim, nos conceitos/concepções, pressupostos e expectativa sobre o

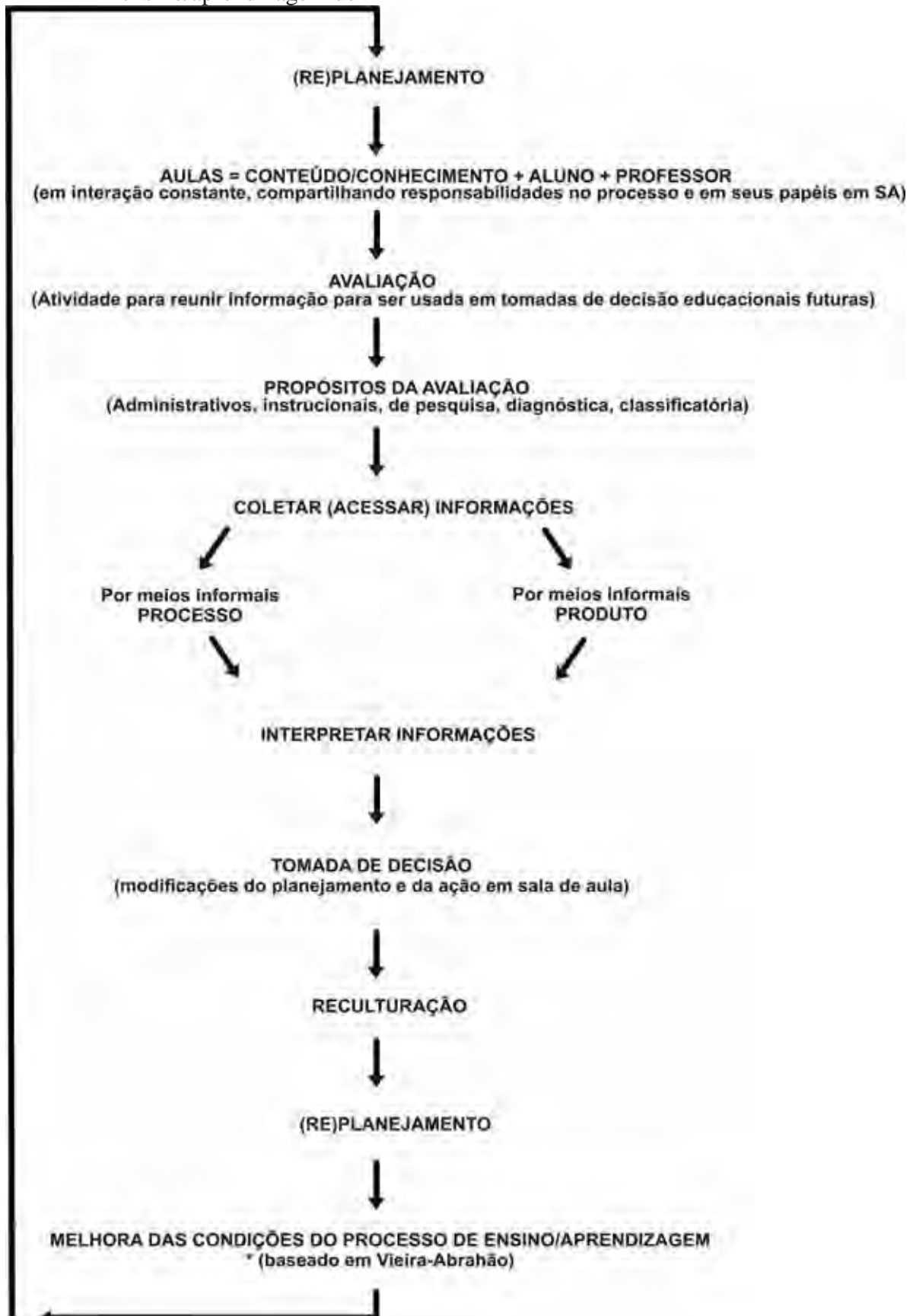
processo avaliativo para que, aos poucos, possa ser alterada a cultura de aprender do aluno também. É somente dessa forma que sua prática será capaz de gerar, lentamente, mudanças de atitudes com relação àqueles envolvidos (SCARAMUCCI, 1997). A avaliação passará, assim, a ser um meio para se alcançar melhoras, e não mais um fim em si mesma.

Em outras palavras, de acordo com a figura acima, no contexto de ensino/aprendizagem no qual o professor planeja sua aula, aqui compreendida como local e momento de interação entre aluno, professor e conhecimento, a avaliação (seja administrativa, instrucional, de pesquisa, diagnóstica ou classificatória) passa a ser uma atividade para reunir/coletar informações sobre/para o processo de ensino e aprendizagem, visando o processo ou produto do ensino/aprendizagem, segundo vários autores³⁸.

Desse modo, tal coleta de informações embasam tomadas decisões que podem proporcionar, quando necessário, modificações das ações em sala de aula (reculturando ou replanejando), gerando melhora(s) das condições do processo de ensino/aprendizagem e consequente sucesso educacional.

³⁸Cf. Rea-Didckins e Germaine (1993), Genesee e Uphur (1996), O'Malley e Valdez-Pierce (1996).

Figura 5 - Avaliação: meio de reculturação para gerar melhores condições no processo de ensino/aprendizagem de LE



Fonte: Baseado em DIAS, 2003, p. 39.

1.5 Necessidade de parâmetros de avaliação mais precisos: criação de um teste oral

Uma vez estabelecidos alguns conceitos e concepções norteadoras deste trabalho, abordados na sessão anterior, outra questão teórica e prática se faz presente: definir critérios de avaliação (faixas, níveis) e avaliar se o aluno se tornou competente e proficiente. Por isso, vê-se aqui a necessidade de abordar a questão de estabelecer critérios de um perfil de CLC/PO, que, conseqüentemente, perpassa pela necessidade do planejamento da aula, das avaliações e sua efetiva aplicação.

Em relação à avaliação de línguas, a literatura é representativa sobre contextos de sala de aula, focando, especialmente, os aspectos envolvidos no ensino ou na prática avaliativa do professor de línguas, conforme se observa nas dissertações e teses, principalmente a partir de 2000: Nascimento (2001), Caldas (2001), Fidalgo (2002), Belam (2004), Batista (2004), Suassuna (2004), Lanzoni (2004), Moraes (2005), Silva (2006), Araujo (2007), Lisboa (2007), Baffi-Bonvino (2007), Pellisson (2007), Souza (2007), Duboc (2007) e Concário (2009), entre outros.

Vale lembrar que algumas dessas pesquisas, como os trabalhos de Lanzoni (2004) e de Silva (2006), procuram valorizar o papel do aluno, como participante ativo no processo de avaliação, e o efeito retroativo de exames de proficiência linguística nas percepções e atitudes dos aprendizes-candidatos, o que representa uma mudança importante no foco das investigações. É nessa linha que este trabalho se pauta.

Apesar dos avanços nas pesquisas, ainda se verifica grande dificuldade prática em fazer com que os alunos de cursos de Letras aceitem novas abordagens de ensinar e de avaliar, dado o arraigamento das práticas tradicionais ao se aprender ILE (ALMEIDA FILHO, 1993, 2004; ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1989; BARCELOS, 1995, 1999, 2000), bem como atingir a almejada PO em LI (POLI), conforme Consolo (1999, 2000, 2001) e contribuir para a melhora de sua CLC.

Além disso, visto que o professor está tão acostumado a seguir as práticas rotineiras preceituadas por um método ou por sua própria abordagem em sala de aula, estas, muitas vezes, se tornam obstáculos à reflexão, a um novo posicionamento necessário para agir como iluminador da consciência sobre e no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, penso que para formar professores de acordo com a nova postura pedagógica mencionada anteriormente, com base em formação permanente de educadores a quem cumpre ser reflexivo e sujeito no/do processo a fim de refazer sua prática pedagógica (CELANI, 2003; FREIRE, 1999), é preciso que sejam realizados constantemente avaliações e processos

de reflexão. Em outras palavras, o aluno, futuro professor, necessita conscientizar-se de que ensinar não é “transferir conhecimentos”, mas criar possibilidades para a produção ou a construção, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desse modo, quanto mais criticamente for exercida a capacidade de aprender, tanto mais será possível construir e desenvolver o que Freire (2002) chama de “curiosidade epistemológica”. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos se vão transformando em sujeitos reais da (re)construção do saber, ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Pelo exposto, o foco da questão está no processo de *avaliação* como meio de levantamento de dados de conteúdos verificados como erros, que serão retomados para que esses desvios não mais ocorram, conscientizando aluno e professor do que deveria ser feito em sala de aula, bem como em um processo constante e mais abrangente de *reculturação* de concepções/crenças/expectativas de aprender e de ensinar (HANNAY; ROSS, 1997; FULLAN, 1993, 1996, 1997), ou para Almeida Filho (1993, 1999, 2004) de *ressignificação* delas, já levantadas em cursos de Letras (BARCELOS, 2007, 2004, 2001, 2000; DIAS, 2003, 2002) a fim de contribuir para uma (re)definição do construto de CLC do professor de ILE.

Portanto, a perspectiva para se tratar da avaliação – qualitativa e quantitativa – é, nesta pesquisa, utilizar um instrumento de avaliação para a coleta de dados, a fim de desencadear processos de reflexão na/sobre a sala de aula, iluminando a consciência do aluno para otimizar sua aprendizagem e buscar contribuir para torná-lo mais proficiente na LE, conforme proposto por Scaramucci (1997). Não basta, dessa forma, apenas avaliar o aluno por intermédio de fontes e perspectivas diferentes, que se completam e minimizam as chances de erros, mas também é necessário ativar a função educativa mais ampla, como afirma Scaramucci (2000, p. 122),

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

Desse modo, o objetivo principal da avaliação linguística, segundo Bachman e Palmer (1996, p. 44), é

[...] fazer inferências sobre a capacidade linguística dos examinados, e na maioria dos casos, não estamos interessados em generalizar apenas qualquer um ou todos os domínios de uso da língua. Ao invés, queremos fazer

inferências que generalizam àqueles domínios específicos nos quais provavelmente os examinados precisarão usar a língua.³⁹

Assim, falar em avaliação implica falar sobre o erro e seu tratamento. Cavalari (2005), em sua dissertação de mestrado, aborda o assunto e questiona até que ponto uma atividade originalmente com foco na forma pode apresentar características de atividades com foco no significado. A autora conclui que isso é possível⁴⁰. Há, portanto, que se lembrar da forma e do uso ao se avaliar. Segundo Baffi-Bonvino (2007, p. 39),

É muito comum encontrar opiniões de pesquisadores, linguistas e principalmente professores inseridos no contexto educacional que classificam a avaliação de produção oral em ILE como subjetiva, sem critérios claramente definidos. Se para a avaliação de um modo geral é difícil estabelecer critérios sobre o que avaliar, sobre como avaliar ou ainda sobre quando avaliar, quando o assunto é avaliação da oralidade dos alunos é possível notar que, apesar de os professores de ILE concordarem sobre a necessidade desse tipo de “prova”, a confusão a respeito dos critérios adotados é ainda maior.

Daí a necessidade de se criar um teste para avaliar especificamente a PO dos professores de ILE, a fim de melhor estabelecer o perfil necessário de CL que tal profissional deve ter para estar no mercado de trabalho. Em busca de tal objetivo, desde 2001 pesquisas estão sendo desenvolvidas, com aplicações-piloto do TEPOLI.

Há consenso entre os autores de que ensino/aprendizagem de uma LE é sempre informado por uma determinada teoria, ainda que o professor não tenha isso claro. Segundo Ellis (1994, p. 4), toda vez que um professor toma uma decisão sobre o que e como ensinar e como avaliar, ele está na verdade fazendo suposições sobre a maneira pela qual os alunos aprendem (SILVA, 2000).

Pesquisadores já atentam para o fato de ser necessária a criação de testes comunicativos (CHAUDRON; RICHARDS, 1986; COHEN, 1989; INBAR, 1988; BUCK, 1990). O problema é que, se até mesmo o conceito de CLC está em definição pela teoria, fica difícil estabelecer omínimo apenas pela POLI individualmente. Daí a necessidade da participação coletiva dos educadores que trabalham em um projeto de pesquisa maior.

³⁹ No original: [...] make inferences about test takers' language ability, and in most cases we are not interested in generalizing to just any, or all language use domains. Rather, we want to make inferences that generalize to those specific domains in which the test takers are likely to need to use language.

⁴⁰ [...] parece haver uma relativização do que se convencionou chamar de foco na forma, ou seja, parece ser possível construir o significado durante a interação se as múltiplas relações entre forma-função forem levadas em consideração pelo professor a partir da análise das formas linguísticas e de acordo com as experiências pessoais dos interactantes (CAVALARI, 2005, p. 52).

De acordo com Hughes (1989), o estabelecimento de um teste capaz de medir a habilidade de interagir com sucesso na língua e que envolva tanto a compreensão quanto a produção encontra o mesmo problema ao testar a escrita. Há que se fixar alguma tarefa que apresente uma amostra representativa do dia a dia para que seja possível criar uma expectativa do que é esperado com validade e confiabilidade. Caso contrário, poder-se-ia cair em arbitrarismo, cujas consequências negativas podem ser desastrosas para educandos carentes de conteúdos, habilidades, hábitos e convicções. Segundo Luckesi,

Definir o mínimo necessário não significa ater-se a ele. Ele representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial. O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento (LUCKESI, 1995, p. 98).

Vale mencionar que a validade de tal teste se apoia em Savignon (1971, p. 232):

1. A nota de um teste é uma medida correta e permanente do desempenho do indivíduo. O mesmo teste dado para a mesma pessoa em outro dia, em outro contexto, ou avaliado por um examinador diferente é provável que produza os mesmos resultados ou resultados semelhantes. Em outras palavras, o teste é *confiável*.
2. A amostra de comportamento em teste é um reflexo verdadeiro da competência subjacente que um teste é designado a avaliar. Por exemplo, [...] desempenho em um teste de leitura requer habilidade de leitura. Em outras palavras, o teste é *válido*⁴¹.

O TEPOLI fixa-se em habilidades e aspectos da LE importantes no inglês falado e nas interações orais face a face. As interações verbais e produções orais são altamente influenciadas por vários aspectos sociais, psicológicos e linguísticos que regem a comunicação em cada evento de fala, os quais provavelmente podem causar ou favorecer constrangimentos ao desempenho oral do falante.

Mesmo que o professor consiga estabelecer uma boa interação com o aluno, não se pode excluir a artificialidade em representar papéis. Eles não estão realmente “batendo papo”, mas em uma situação de tensão – a avaliação –, o que também afeta o contexto de teste oral. Entretanto, o contraste entre o desempenho em testes e a vida real é inevitável e intrínseco em

⁴¹ No original: “1. The test score is an accurate and stable measure of individual performance. The same test given to the same person on another day, in another setting, or scored by a different rater is likely to yield the same or similar results. In other words, the test is reliable. 2. The sample test behaviour is a true reflection of the underlying competence the test is designed to evaluate. For example, performance on a driving test in fact requires driving ability, performance on a reading test requires reading ability, etc. In other words, the test is valid.”

todos os tipos de testagem. Respeitando tais critérios, o citado teste foi destinado aos alunos da pesquisa em questão para se estabelecer o nível da competência linguístico-comunicativa de alunos e, posteriormente, traçar um perfil de níveis de CLC e estabelecer um mínimo necessário para o aluno ser considerado apto a lecionar inglês.

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

Quanto à elaboração do instrumento de avaliação, fixamo-nos em Alderson (1996), desde a especificação de teste, que fornece a exposição oficial do que o teste avalia e como ele o testa (projetos a serem seguidos e essenciais no estabelecimento da validade do construto do teste). Especificações como estas são fundamentais aos elaboradores de testes, futuros validadores e até seus usuários.

Para que essa média possa ocorrer, terá que se estabelecer o que é o mínimo necessário e trabalhar com seus alunos para que todos o atinjam, detectando os níveis de aprendizagem atingidos e trabalhando para que alcancem a qualidade ideal mínima necessária. O professor só passaria para um conteúdo novo quando os alunos tivessem atingido esse patamar mínimo.

Alguns estudantes, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, ultrapassarão, facilmente ou com certa dose de trabalho, o mínimo necessário; outros, porém, pelo menos chegarão ao mínimo. Isso garantiria uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse seria um caminho para garantir a socialização do saber no contexto da escola, pois todos adquiririam o mínimo necessário e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político.

A partir do estabelecimento dos tipos de teste criados, pode-se pensar na classificação deles de acordo com cada uma de suas finalidades. Um teste, por exemplo, pode ser de conhecimento final, quando dado no final do curso para verificação do que os alunos aprenderam, geralmente baseado no programa do curso ou no livro texto. Esse mesmo teste, no entanto, também pode ser diagnóstico, pois procura identificar as áreas nas quais o aluno precisa de ajuda em relação à PO para melhora do processo de ensino/aprendizagem, não apenas da turma testada, mas também do curso da faculdade. O teste em questão apresentou diferentes formatos desde sua primeira aplicação. No momento deste trabalho,

[o teste consiste de uma] interação verbal face a face entre examinado, ou entrevistado (doravante EO), e examinador, ou entrevistador (doravante ER), no formato de uma entrevista, cujo conteúdo se baseia em duas gravuras. O teste inicia-se por uma fase de aquecimento, conduzida em português, na qual ER explica a EO os procedimentos a serem seguidos durante a entrevista. Em seguida, ocorre a fase de avaliação propriamente dita (*assessment phase*), na qual a interação transcorre com base nas gravuras escolhidas por EO e temas relacionados. Na terceira fase, de *conclusão* (*candidate's opinion and conclusion*), EO expressa sua opinião sobre as gravuras utilizadas e o teste que acabou de fazer [...]. O conceito atribuído ao EO baseia-se no seu desempenho na fase de avaliação e, em menor proporção, na fase de conclusão (CONSOLO, 2004, p. 09).

Quanto às especificações de conteúdo, um teste, neste caso, não pode apenas listar as estruturas gramaticais relevantes. Dentro da abordagem comunicativa, os candidatos devem ser capazes de realizar as tarefas. Por isso, foram selecionadas figuras com texto para o primeiro ano da aplicação, em que os alunos se encontravam em níveis iniciantes, salvo algumas exceções, e, no último ano, apenas figuras, sem os textos, escolhidas pelo candidato.

Hughes (1989), por sua vez, levanta o fato de haver uma grande desconfiança dos professores de língua nos testes aplicados nos leva a pensar que seria melhor não tê-los. Ensinar é a principal atividade. Entretanto, como as informações sobre a habilidade da língua das pessoas são, muitas vezes, usadas e necessárias, parece apropriado dar aos alunos uma declaração do que eles alcançaram.

Penso na necessidade da aplicação desse teste não apenas como fornecedor da CLC para o próprio aluno, mas principalmente como um diagnosticador para contribuir na promoção de medidas mais precisas das habilidades nas quais temos interesse e conseguir um efeito retroativo benéfico para o ensino/aprendizagem, economizando-se tempo e dinheiro, cumprindo os critérios de validade, confiabilidade e precisão, além de levantar dados para melhora(s) no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, há de se observar também uma preocupação crescente com (i) a justiça, melhor definida no conceito de confiabilidade, compreendida como a consistência dos resultados de um teste de proficiência (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995, p. 6; FULCHER; DAVIDSON, 2007; LUOMA, 2008, p. 176); (ii) a autenticidade e a (iii) representatividade que compõem o conceito de validade.

Assim, a confiabilidade de um teste, que pode ser investigada a partir de duas abordagens, está estreitamente relacionada ao desempenho dos examinadores e às decisões que tomam ao classificar a proficiência dos candidatos. A primeira abordagem de investigação da confiabilidade entre-examinadores abarca o quanto o desempenho de um

mesmo candidato é interpretado de forma semelhante por diferentes examinadores. A segunda, a abordagem intraexaminador, investiga o quanto um mesmo examinador é consistente nos resultados que atribui a um mesmo candidato se essa avaliação for realizada em momentos distintos (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995; FULCHER, 2003).

Dessa forma, a estratégia mais usada para tentar garantir um grau aceitável de confiabilidade em testes de PO é por meio de sessões de treinamento de examinadores para a familiarização com o desempenho típico de candidatos em diferentes níveis de proficiência (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995; FULCHER, 2003; LUOMA, 2008) e ela precisa ser adotada.

1.6 O papel do professor e o efeito retroativo de um teste: intervenção para tratamento do erro e internalização da língua

Entendida a visão de avaliação neste trabalho, necessário se faz explicitar concepções teóricas a respeito do papel do professor como mediador e gerenciador das interações no processo de internalização da LE a partir do levantamento e tratamento dos erros por meio da intervenção em sala de aula, realizando-se, assim, o chamado efeito retroativo da avaliação.

1.6.1 Intervenção para internalização da língua

A fim de focalizar a internalização da língua na aprendizagem, cabe citar Mercer (1995), que demonstra, em transcrições de aulas, como o professor pode ajudar nos processos comunicativos e gerar condições favoráveis à produção linguística dos alunos por meio de mediação, de perguntas, da criação de oportunidades para participar de interações, negociações, negociação e estratégias, a saber, o "processo comunicativo que é comum e importante em todas as sociedades, aquele em que uma pessoa ajuda outra a desenvolver conhecimento e entendimento" (MERCER, 1995, p. 1).

Mercer (1995, p. 34) também apresenta exemplos de estratégias que podem ser utilizadas por professores, tais como elicitación direta ou induzida; confirmações, rejeições, repetições, expansões e reformulações em resposta à PO dos alunos; e estratégias para descrever experiências comuns, de reafirmações literais ou de paráfrases para reconstrução das verbalizações.

Posteriormente, em sua análise do papel das verbalizações e respostas dos alunos,

expõe pesquisas que mostram o quão raras são as ocasiões de oportunidades de falar durante as aulas (MERCER, 1995, p. 60). Para finalizar, o autor afirma que, para uma teoria fundamentar boas práticas de uso de língua na sala de aula, necessita explicar qual é o objetivo da educação formal, como as pessoas se ajudam na aprendizagem e como a língua é utilizada para proporcionar entendimento e conhecimento.

Em seu livro sobre aprendizagem implícita e explícita de línguas, Ellis (1994, p. 3) lembra que grande parte da aquisição de LM é inconsciente, implícita, gerada diariamente a partir das experiências comunicativas e significativas enquanto a aprendizagem de L2⁴², apesar de apresentar semelhanças com a aquisição da LM, também abrange a internalização consciente de aspectos relacionados à forma e ao uso dessa L2.

No mesmo livro, a fim de explicar como ocorre o processo de internalização da língua, Krashen (1994, p. 46) contrapõe sua hipótese do insumo (1980)⁴³ à hipótese da produção de Swain (1995), que, apesar de reconhecer o papel do insumo nesse processo, sugere que adquirimos uma língua quando tentamos produzir mensagens e nossos interlocutores apresentam dificuldade(s) para entendê-las, nesse caso, sendo necessário negociá-las, para que a comunicação seja compreensível.

Compactuo com Swain (1995), quando destaca a produção como mais importante porque, por meio dela, podemos comparar o nosso desempenho tanto com a produção que desejamos alcançar quanto com a de outros falantes mais competentes, além de podermos nos conscientizar e fornecer pistas (da natureza) de nossas dificuldades para produzir a língua, ajudando a direcionar melhor os esforços de aprendizagem e/ou das ações do mediador dessa internalização – no caso, o professor.

Em relação ao desempenho, na aprendizagem, processo consciente, o monitor (autocorreção: editor da forma dos enunciados) atua com foco na forma. De acordo com Krashen (1994), ele não contribui diretamente para que o aluno desenvolva a fluência, já que esta é produto da aquisição. Tal processo de aquisição só se realiza quando o aluno é exposto a um insumo compreensível (i), compreende a língua e suas estruturas de um estágio um

⁴² Aqui aplicável à LE.

⁴³ Teoria de aquisição de língua com base em cinco hipóteses: (1ª) existe uma diferença entre aquisição (internalização inconsciente ou informal, foco na mensagem) e aprendizagem (internalização consciente, ou autorregulada, foco na forma ou gramática da língua), cujos efeitos nas habilidades de uso do aluno não são iguais; (2ª) há uma sequência previsível para se adquirir uma língua; (3ª) tanto os resultados de aquisição quanto os de aprendizagem são utilizados na produção, entretanto “a competência aprendida apenas corrige e edita, antes de sua concretização, as possíveis verbalizações que resultam da competência adquirida; (4ª) suposição de que insumo compreensível, condição essencial para aquisição de língua, que contemple estruturas do estágio de aquisição em que o aluno se encontra (i) e estruturas do estágio seguinte (i+1); e (5ª) a do filtro afetivo: fatores afetivos (autoestima, ansiedade) podem ‘agir’ como filtros que facilitem ou impeçam que o insumo seja devidamente processado pelo dispositivo de aquisição de linguagem” (KRASHEN, 1994, p. 45-6).

pouco além daquele em que ele se encontra (i+1), por meio do contexto e de pistas extralinguísticas.

Dessa forma, a gramática é automaticamente fornecida pela presença de insumo compreensível, e a fala é resultado, e não causa, da aquisição. De acordo com o autor, o insumo é incorporado pelo aprendiz através de três estágios: a) a compreensão de insumo que contenha i+1; b) a recorrência dessa forma de i+1 no insumo em quantidade suficiente; c) a percepção de uma lacuna (*gap*) entre o insumo compreendido e as regras de sua própria IL.

Apesar de reconhecidas as contribuições da pesquisa de Krashen (1994) ao destacar o papel do insumo no processo de ensino/aprendizagem, muitas críticas foram feitas à ideia de que o insumo compreensível seja condição não apenas necessária, mas suficiente para assegurar a aquisição e, desses questionamentos, surgiram novas hipóteses que tentam explicar esse processo. Consequentemente, nesta investigação, os termos aprendizagem e aquisição serão utilizados de maneira indistinta por considerar-se, assim como Mitchell e Myles (1998), entre outros, que é difícil atestar se o conhecimento que o aluno demonstra é resultado de um processo ou de outro.

Contrastando as duas hipóteses (do insumo e da produção), a interação é uma maneira de destacar ambas (LONG, 1985), pois é pela integração de insumo e produção que se realizam as negociações de sentido, características na comunicação humana, principalmente nas interações orais, mas também presentes nas de leitura e produção de textos escritos. Nesse sentido,

Concário (2003, p. 31) sugere que a interação seja o caminho que permite ao professor de línguas obter pistas acerca de como o aluno percebe e usa conhecimento linguístico. Dessa forma, ao ter oportunidades de produzir língua, o aluno pode gerar dados que permitam ao professor ter acesso à competência comunicativa desse aluno. Em outro trabalho, Concário (2002) destaca que a interação não ocorre somente na oralidade: na verdade, a interação ocorre quando há necessidade de negociar conteúdos e processos de comunicação envolvendo aluno e material didático, aluno(s) e aluno(s), e aluno(s) e professor(es), por exemplo (CONCÁRIO, 2009, p. 44-45).

Concordo com Van Lier (1996) que, ao analisar essa relação (interação, internalização de língua e o desenvolvimento de competência comunicativa), afirma que as oportunidades de prática "livre", semelhantes ao *uso comunicativo* da língua (VAN LIER, 1996, p. 60, grifo nosso), e não apenas o conhecimento de aspectos formais sobre ela, são essenciais para o desenvolvimento de proficiência linguística. Conclui que a interação seja um meio para aprimorar as habilidades e engajar o aprendiz em processos de aproximação e

negociação que lhe permitam ser compreendido.

Nessa linha, Long (1985) destaca o papel da negociação de significados e processos que podem ser usados pelos falantes a fim de facilitar a comunicação entre eles e os efeitos dessa negociação na internalização de padrões linguísticos. Desse modo, neste trabalho acredita-se que as interações que ocorrem em sala de aula (entre os alunos, entre professor e alunos, e entre alunos e materiais de ensino) representem oportunidades de promover vivências e práticas de habilidades e usos de novos modos de "linguagear" (CONCÁRIO, 2009, p. 46) na LE e, portanto, de contribuir para o desenvolvimento da PO.

Essa linha de pensamento é ampliada por Hall (2000), ao dizer que os efeitos positivos da repetição, de um insumo recorrente, e reformulação das verbalizações dos alunos em debates e conversas em sala de aula, mencionando resultados de pesquisas que demonstram que esses procedimentos chamam a atenção dos alunos para conceitos importantes durante as interações e, portanto, contribuem para a sua aprendizagem. Nos casos específicos de L2 e LE, a repetição e a reformulação das verbalizações têm impacto na escolha e no uso de palavras, promovendo maior cooperação entre os participantes, seja aluno-professor ou aluno-aluno.

Outra constatação analisada por Hall (2000, p. 293) e alinhada com esta investigação, é como o professor pode motivar os alunos a produzirem língua nas interações em aulas ao fazer-lhes perguntas desafiadoras e relevantes, ou seja, a interação possibilita que os alunos exerçam papéis ativos e tomem mais iniciativas nas (conduções de) conversas em sala de aulas. Sinteticamente, Concário (2009, p. 47) descreve as seis implicações para professores relacionadas por Hall (2000):

(1) é necessário que se criem oportunidades para que os alunos produzam língua e interajam nas aulas; (2) os temas a serem discutidos em aula precisam despertar interesse dos alunos; (3) o professor deve buscar integrar a produção linguística dos participantes de modo a preservar ou enfatizar a coerência temática e argumentativa; (4) devem ser buscados o estabelecimento e a utilização de conhecimento prévio dos participantes - o que pode servir como mecanismo para despertar, também, o seu interesse; (5) é importante contemplar dimensões afetivas nas interações em SA - motivação, falta de ameaça, receptividade dos participantes; (6) qualquer inovação no comportamento comunicativo em SA promoverá desenvolvimento de modos de utilizar língua e linguagem que poderão ser utilizados pelos alunos em outros contextos.

Segundo o modelo de aquisição de L2 proposto por Ellis (1997, 1998, 2007), com o qual esta investigação se alinha, a importância do insumo no processo de aprendizagem está

em ser suscetível à manipulação externa, pois busca explicar como aprendizes sob instrução formal adquirem os conhecimentos pragmático e linguístico de que necessitam para elaborarem e produzirem enunciados adequados e precisos em L2. Desse modo, já que o conhecimento prévio do aluno não se encontra sob o controle do professor, ele pode, pelo menos, fazer ajustes em relação ao insumo, ou seja, determinar até que ponto a instrução vai focar o fornecimento de evidências positivas ou negativas, a natureza das atividades de comunicação, entre outros, promovendo oportunidades de aprendizagem.

Para tanto, Ellis (1997, 2009) distingue dois tipos de conhecimento: 1) o *implícito*, itens linguísticos (lexicais, expressões formulaicas) ou generalizações, aprendidas de forma incidental nos momentos em que o aprendiz processa o insumo; e 2) o *explícito*, regras gramaticais e características linguísticas analisadas pelo aprendiz, as quais consegue explicar, sendo que o conhecimento implícito pode tornar-se explícito e vice-versa, mas são representados e resultam de processos diferentes.

Segundo o autor, a aprendizagem do conhecimento explícito se realiza, necessariamente, de maneira intencional e avança de forma muito parecida com a aprendizagem de qualquer outro tipo de conhecimento declarativo, envolvendo processos de memorização e solução de problemas. Por outro lado, a aprendizagem do conhecimento implícito se dá através do processamento do insumo, não de sua mera compreensão como determina Krashen (1994), visto que, de acordo com White (1978), haverá maior probabilidade de o insumo ser incorporado se for, a princípio, incompreensível, pois, assim, o aprendiz terá que prestar atenção às formas linguísticas utilizadas a fim de compreendê-las.

Nessa linha de pensamento, Ellis (1997) estabelece que, para que o insumo se transforme em conhecimento implícito, é preciso que o aluno se envolva em três operações: a) preste atenção a aspectos linguísticos do insumo; b) compare os aspectos notados no insumo com os aspectos da produção (*output*); c) integre: construa uma nova hipótese para incorporar o aspecto percebido à sua IL. Em função disso, pode-se deduzir que o conhecimento explícito tem um papel relevante no desenvolvimento do conhecimento implícito, uma vez que pode contribuir para que o aprendiz preste atenção em aspectos do insumo que seriam ignorados de outra forma.

Além disso, pode-se contribuir indiretamente para o desenvolvimento da IL ao se facilitar o processo de comparação entre a produção oral proveniente da IL e os aspectos percebidos no insumo. Conseqüentemente, o conhecimento explícito se pode transformar em implícito se as características da IL desse aluno e as variáveis afetivas (filtro afetivo) estiverem propícias para a aprendizagem, ou seja, caso o aluno esteja psicolinguisticamente

preparado para incorporá-lo. Nas palavras de Cavalari (2005, p.41),

Ellis (1997) e outros autores (DEKEYSER, 1995; REBER, 1992 *apud* ELLIS, 1997) reconhecem que o sucesso na aprendizagem de uma LE depende, fundamentalmente, do conhecimento implícito, porém, com esse modelo, advogam a favor de um processo de aquisição que avança mais rapidamente se o aprendiz tiver um conhecimento explícito bem desenvolvido, aliado ao acesso ao insumo comunicativo. Existe, portanto, um efeito sinérgico na relação entre conhecimento explícito e conhecimento implícito que supera o efeito de ambos os tipos de conhecimento trabalhando separadamente.

Ellis (1997) também estabelece a distinção de dois tipos de *processos*: *controlado*, quando há uma ativação temporária dos módulos da memória, através do controle da atenção, e *automático*, quando uma resposta já foi automatizada através da exposição sucessiva do mesmo insumo ao mesmo padrão de ativação, várias vezes. De acordo com Ellis, essas duas distinções – implícito/explicito e controlado/automático – se interseccionam e produzem quatro tipos de conhecimento da L-alvo (ELLIS, 1997, p.112), conforme exposto no Quadro 4 por Cavalari (2005, p. 39):

Quadro 4 - Distinção de conhecimentos com base em Ellis

	PROCESSO CONTROLADO	PROCESSO AUTOMÁTICO
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	(A) uma nova regra é usada conscientemente (<i>consciously</i>) e com esforço	(B) uma regra antiga é usada conscientemente (<i>consciously</i>), mas relativamente rápido
CONHECIMENTO IMPLÍCITO	(C) uma nova regra implícita é usada sem consciência (<i>awareness</i>), mas é acessada devagar e sem consistência	(D) uma regra implícita completamente aprendida é usada sem consciência (<i>awareness</i>) e sem esforço

Fonte: CAVALARI, 2005, p. 39.

Matencio (2001), com base em autores de língua francesa e inglesa, apresenta considerações importantes sobre interação verbal de modo geral e, específico, em sala de aula. Essa autora (2001, p. 76) considera situação comunicativa algo que possa ser descrito a partir de um "quadro espacio temporal", situando a interação em local e tempo específicos; de objetivos mais amplos (contexto) e mais específicos (intenções); e dos participantes (número, origem, estilos etc).

Destaca, ainda, a natureza ambivalente da interação didática que, ao mesmo tempo, é: 1) ritualizada, pela natureza institucionalizada da situação, por haver sequências a serem implementadas e começo, fim e pauta pré-estabelecidos; e 2) espontânea, quando tais eventos planejados e o controle da situação forem ultrapassados ou subvertidos por comportamentos sociais não afetados pelas estruturas de poder que caracterizam a sala de aula (MATENCIO,

2001, p. 79).

A partir do exposto, a autora sugere que, nas interações pedagógicas em sala de aula, cabe ao professor o desafio de gerenciar situações daquele quadro espaciotemporal e, simultaneamente, procurar criar oportunidades para que os alunos desempenhem papéis menos controlados e mais ativos. Sobre a questão, Concário (2009, p. 49) afirma que, possivelmente, “esse desafio também exista para os alunos, que vivenciam as convenções de uso linguístico e dos modos de ‘linguagear’ que são típicos da sala de aula na medida em que têm a oportunidade de vivenciá-los”.

1.6.2 Erro: definição, correção, tratamento e gerenciamento

Para discutir as questões propostas nesta subseção, concordo com Allwright e Bailey (1991, p. 84) que definir erro não é uma tarefa simples; entretanto, uma “definição recorrente de erro sempre referencia a produção de uma forma linguística que desvia da forma correta”. Portanto, a questão reside em estabelecer parâmetros do que é “forma correta”.

Chaudron (1986 apud ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 86) afirma que formas corretas são as “*usadas por um falante nativo*”. Contudo, concordo com Rajagopalan (1997) que contesta o termo “nativo”, pois o considera um ponto de referência teórico imaginário, mítico, utilizado pelos gerativistas, como a ideia de falante ideal, que “domine” sua língua, a autoridade maior para julgar os aspectos linguísticos, como gramaticidade.

Sobre a questão, Schachter (1988), por sua vez, diz que a ideia de falante ideal proposta por Chomsky (1972) parece não abranger as especificidades do processo de aquisição ou de aprendizagem de L2 e que o padrão de L-alvo exposto aos aprendizes pode não ser falado por um nativo, já que o ensino de LE é feito, geralmente, por professores não-nativos (como é o contexto investigado por este trabalho). Além disso, vale lembrar que a língua falada por nativos não pode ser considerada como uma e homogênea, mas, sim, a diversidade das produções de dialetos particulares de falantes nativos.

Assim, em um contexto de ensino/aprendizagem de LE, como este, o falante nativo só pode ser utilizado como “informante” dos aspectos linguísticos, culturais entre outros a serem aprendidos por serem aceitos pela comunidade em que está inserido. Como proposto por Fernández López (1991), pressupõe-se uma norma descritiva, ou “social”, aprovada como uso comum e corrente em uma determinada comunidade, para validar as diferentes formas e comportamentos linguísticos observados em diferentes contextos, que se contrapõe a uma norma prescritiva, sistema de regras que estabelecem os usos de uma língua a partir de um

determinado ideal sociocultural e estético.

Por outro lado, importante notar que a preocupação com a identificação, levantamento e correção dos erros é essencialmente didática, quase inerente aos professores de línguas. Pode-se afirmar, desse modo, que o erro é uma forma não desejada pelo professor (GEORGE, 1972 apud ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 85) em consonância com o modelo/norma determinada por/em essa comunidade (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1991). Portanto, de acordo com Cavalari (2005, p. 56), apesar de considerar erro como forma linguística, essa definição pode ser aplicada “a aspectos culturais da interação e do comportamento linguístico, ou seja, na sala de aula, o professor é quem decide, segundo sua vivência da L-alvo numa determinada comunidade, o que é erro, qual será corrigido, quando, de que forma e por quem”.

Vale lembrar que, na década de 70, houve um grande interesse e desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de L2, o que gerou uma abordagem de ensino de línguas cognitiva, isto é, a aprendizagem baseada no processamento de dados e formação de hipóteses⁴⁴, enfatizando o papel ativo da mente. Em se tratando da aprendizagem de línguas, o progresso da aprendizagem aconteceria quando, uma vez gerada uma hipótese, ela fosse comparada com a forma padrão da L-alvo para ser reformulada, se necessário. Por conseguinte, a concepção de erro também se alterou.

Corder (1992) distingue *erro* (*error*), padrões regulares na fala do aluno que diferem do modelo da L-alvo, refletindo seu estágio de desenvolvimento da IL, que os alunos não seriam capazes de autocorrigir, de *engano* (*mistake*), que seriam padrões não sistemáticos, capazes de ser autocorrigidos (pelo aluno) como, por exemplo, os lapsos de memória.

De acordo com Fernández López (1991), na prática, é difícil estabelecer o que seria erro e o que seria engano cometido pelo aluno em sala de aula; portanto, apesar do reconhecimento de tal distinção, o efeito causado por ambos na interação é considerado basicamente o mesmo. Em função disso, nesta pesquisa, o termo erro será utilizado independentemente de sua natureza em gravações de aulas. Entretanto, em se tratando da gravação de um teste oral, também serão apresentados momentos perceptíveis dessa distinção (erro e engano), visto que o aluno se autocorrige e mostra que conhece a regra.

Segundo a teoria da Análise do Erro de Corder (1967)⁴⁵, os erros dos alunos não são uma amostra defeituosa de L2, mas algo positivo, fornecendo pistas/dados sobre um processo

⁴⁴ Vide Omaggio (1986), Cavalari (2005) para maiores detalhes.

⁴⁵ Juntamente com Corder, vale citar como base da hipótese da interlíngua (IL) a visão de sistema aproximativo de Nemser (1971), a de dialeto idiossincrático de Corder (1992) e o grande avanço com a definição de IL de Selinker (1972).

interno de construção da L-alvo de cada aluno, levando-se em conta suas idiossincrasias e seu papel ativo no processo. Assim, ao analisar os erros, é possível estabelecer as regras que fazem parte da competência linguística desse aluno e, como consequência, a maneira pela qual a aprendizagem de L2 se processa. Portanto, concordo com essa perspectiva na qual os “erros são considerados sintomas de um controle parcial da L-alvo e as tentativas de produção de significado do aluno são valorizadas, uma vez que o foco está no processo e não no produto do ensino/aprendizagem” (CAVALARI, 2005, p.17).

De acordo com Cruz (2001), com base na afirmação de Selinker (1972) de que os erros não são os únicos representantes desse sistema de regras interno, necessitando de uma descrição da gramática de quem aprende uma L2, os estudos de IL, como nesta pesquisa dado seu caráter longitudinal, devem ser vistos como uma nova proposta com foco na produção do aluno, estabelecendo uma definição mais contemporânea, segundo a qual:

Interlândia é a competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, num percurso com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema (CRUZ, 2001, p.47).

Apesar de haver autores que delimitam estágios de desenvolvimento de interlândia (doravante IL), este trabalho se afina com Sharwood Smith (1994 apud CRUZ, 2001) e Cavalari (2005, p. 29) para os quais a evolução da IL é como um *continuum*, uma progressão gradual, na qual as novas regras aparecem e desestabilizam outras, provocando a reestruturação do sistema, tendo, portanto, a variabilidade como característica essencial do sistema idiossincrático do aprendiz, juntamente com a instabilidade, buscando uma aproximação cada vez maior com a L-alvo. Entretanto, esse processo também pode sofrer regressões quanto à norma de uma L-alvo, em função das normas da própria IL do aluno, principalmente quando se trata de temas novos ou difíceis, quando o aprendiz está muito agitado ou relaxado.

Além disso, é possível que haja momento(s) em que regras, itens linguísticos e subsistemas típicos da LM persistam na IL de alguns alunos em relação a L2, o que caracteriza a fossilização⁴⁶, de acordo com Selinker (1972), que pode, então, estancar o fluxo evolutivo de sua IL. Contudo, Cruz (2001, p. 53) lembra que é possível superar essa “invariabilidade” com futuras experiências na L-alvo, com motivação e outras variáveis. Em

⁴⁶Vide Krashen (1982).

outras palavras, um item fossilizado pode ser superado em função das oportunidades de o aprendiz notar essa lacuna em sua IL e assumir uma atitude positiva em relação a isso.

Pela natureza desta pesquisa, que pretendeu implementar uma proposta de intervenção por meio do tratamento dos erros mais recorrentes na IL/LE dos alunos participantes a partir do levantamento do teste, parece inapropriado o uso do termo fossilização, uma vez que se fez um estudo longitudinal com um acompanhamento continuado dos aprendizes (CRUZ, 2001).

Apesar disso, vale mencionar que o mecanismo de fossilização é caracterizado por cinco processos psicolinguísticos, de acordo com Selinker (1972): (1) Transferência Linguística (influência ou limitações impostas pelo conhecimento linguístico da LM/L2 no processo de aprendizagem da L-alvo); (2) Transferência de Treinamento (influência dos livros e procedimentos metodológicos adotados para as novas estruturas como, por exemplo, a dificuldade em distinguir o gênero do pronome pessoal de terceira pessoa de singular e plural – *he/she* – em LI); (3) Estratégias de Aprendizagem (ações, conscientes ou não, empregadas pelo aluno ao perceber que não possui a competência necessária na L-alvo); (4) Estratégias de Comunicação na L-alvo (técnicas empregadas pelo aluno para se comunicar na L-alvo quando encontra carências linguísticas para expressar um significado); (5) Supergeneralização do Material Linguístico na L-alvo (fenômeno que descreve as regras geradas por analogia ou generalizações errôneas das regras da L-alvo).

Outros autores também levantaram ações utilizadas pelos alunos para facilitar a aprendizagem, como Bialystok (1978), que identifica quatro estratégias: prática formal (baseada no código linguístico para ampliar seu conhecimento explícito do código ou automatizá-lo e transformá-lo em conhecimento implícito); prática funcional (aumento da exposição à língua com fins comunicativos); utilização do monitor (autocorreção); inferência (estratégia de compreensão a fim de se obter uma informação linguística desconhecida).

Assim, é possível examinar a interlíngua através da análise desses fatores na fala do aprendiz em um contexto comunicativo, isto é, quando ele tenta usar a língua para se comunicar, é possível observar desvios em relação às regras da língua e perceber como se dá a estruturação das novas regras criadas pelo aluno em seu processo evolutivo. Nessa linha, a hipótese da pidginização de Schumann (1978), baseada em estudos naturalistas de aprendizes de L2 em contextos de imersão (*untutored*), procura explicar a fossilização de aspectos linguísticos dos estágios iniciais.

Segundo Schumann (1978), as características iniciais da IL de aprendizes de L2 são semelhantes às das línguas pidgins, formas de discurso reduzidas e simplificadas, utilizadas

para a comunicação entre indivíduos de línguas diferentes, caracterizadas pela ausência de transformações gramaticais e flexões morfológicas. A partir dessa perspectiva, a aquisição de uma L2 se compararia à complexificação das línguas pidgins e ao grau de aculturação do aprendiz, ou seja, o aluno terá maior sucesso na aprendizagem quanto mais próximo e integrado à comunidade falante da L-alvo ele se sentir – sendo a recíproca verdadeira: quanto mais alienado se sentir, mais parecida às línguas pidgins sua IL permanecerá.

Além disso, o autor compara as línguas pidgins com a segunda língua de um falante, limitando-se, de acordo com Smith (1972 apud SCHUMANN, 1978), à função comunicativa, isto é, à transmissão de informação denotativa, referencial. Esse autor descreve também a função expressiva, pela qual o falante demonstra sua virtuosidade linguística e se torna um membro admirado em seu meio, e a função integrativa, que situa o falante como membro de um grupo social por meio das características do discurso, como flexões verbais e nominais, inversões de perguntas.

Para os fins do presente trabalho, é relevante observar que os participantes fizeram um teste de PO (TEPOLI), que avalia tanto a função comunicativa, a integrativa e a precisão gramatical, por exemplo, uma vez que se trata de futuros professores de LE. Além disso, é relevante lembrar que as características das ILs dos participantes desta investigação, descritas no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, e que serão detalhadas na análise de dados, não permitem classificá-los em um único nível por uma série de variáveis acentuadas por ser um estudo longitudinal. Daí a necessidade de se tratarem/gerenciarem tais desvios linguísticos para promover, nas palavras de Cavalari (2005, p. 35), “um ‘polimento’ de suas ILs”.

Identificados e definidos como erro/engano na IL, Dulay, Burt e Krashen (1982) os classifica a partir de suas características inferidas (categorias explicativas) ou observáveis (categorias descritivas), apesar da dificuldade de se inferir a natureza desses erros. Por isso, este trabalho se limita à análise das categorias descritivas que, conforme bem exposto por Cavalari (2005), podem ser classificadas de acordo com:

- a) Categoria linguística: classifica os erros de acordo com o componente (fonologia, sintaxe e morfologia etc.) ou com o constituinte linguístico (preposição, verbo auxiliar etc.) que os erros afetam;
- b) Estratégia de superfície: destaca a forma como as estruturas das orações são alteradas – por omissões, acréscimos ou ordenação errônea dos itens linguísticos, por exemplo;
- c) Análise comparativa: baseia-se na comparação entre a estrutura dos erros do aprendiz da L-alvo com outros tipos de construção, como, por exemplo, os erros das crianças que aprendem essa mesma língua como materna;

d) Efeito comunicativo: baseia-se no efeito que o erro causa no ouvinte ou leitor, ou seja, se o erro atrapalha a comunicação ou não. De acordo com essa forma de classificação, desenvolvida por Burt e Kiparsky (1972 *apud* DULAY, 1982), os erros podem ser considerados globais (erros que afetam a organização geral de uma oração e interferem na comunicação, tornando a frase incompreensível para o ouvinte ou leitor) ou locais (erros que afetam um único elemento da oração e não chegam a atrapalhar a compreensão da mensagem) (CAVALARI, 2005, p. 56-7).

Este trabalho encontra-se dentro de uma perspectiva comunicativa de ensino, sendo importante levar em conta desdobramentos da noção de erro, indo além da forma linguística, sem, entretanto, desconsiderar a relevância da precisão gramatical. Para atingir os objetivos comuns ou específicos dos alunos participantes deste trabalho, serão tratados somente os erros referentes à forma linguística e ao efeito comunicativo, classificados de acordo com as categorias linguísticas acima propostas por Dulay, Burt e Krashen (1982).

É importante lembrar também que a escolha por tal definição e categorias de erros se fundamenta no objetivo específico do contexto de alunos que pretendem atuar como professores de ILE.

Nesse sentido, ao fornecer ferramentas que possam auxiliar o aluno a perceber e reparar o erro, o âmbito de atuação do professor é ampliado. Assim, caso a “cura” aconteça, será necessário período de longo prazo. Daí a necessidade de ter desenvolvido uma pesquisa longitudinal.

Em uma acepção mais ampla, numa analogia com a administração empresarial, Bartram e Walton (1991 *apud* CAVALARI, 2005) propõem o termo gerenciamento de erro, isto é, “tudo o que o professor faz ao perceber que o aluno comete um erro” (CAVALARI, 2005, p. 60), inclusive todas suas (re)ações imediatas, tais como tom de voz, gesto e as posteriores para ajudar o aluno a entender/corrigir/superar o erro.

Desse modo, o termo gerenciamento parece abarcar de maneira mais apropriada a complexidade do/no processo de tomada de decisões do professor na sala de aula no ensino de língua e, conseqüentemente, adotado por esta pesquisa, uma vez que envolve planejamento, cumprimento de metas, observação e pesquisa das condições de sala de aula etc., incluindo o conhecimento do professor sobre as variáveis afetivas e linguísticas que permeiam o contexto de ensino/aprendizagem, seu(s) objetivo(s) e plano(s) de ação com base nas características observadas (CAVALARI, 2005, p. 60).

Ainda de acordo com Allwright e Bailey (1991), por conseguinte, em um contexto de

ensino/aprendizagem diferente do de imersão, o *feedback*⁴⁷ parece ser uma maneira apropriada de ajudar os alunos a modificarem sua produção, tornando-os capazes de perceberem e corrigirem seus erros.

Dessa forma, o papel do professor é avaliar, de acordo com a competência linguística de seus alunos (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; BARTRAM; WALTON, 1991; LYSTER; RANTA, 1997), quais são os erros que devem e como devem ser gerenciados/tratados⁴⁸, ou seja, de “ajudar seus alunos a avançarem pelo *continuum* de suas ILS” (CAVALARI, 2005, p. 61), a perceberem lacunas existentes em suas produções, mais diretamente de diferentes maneiras (WILLIAMS, 2001). Há de se reconhecerem, assim, os limites de atuação do professor, visto que não há como ele reagir a todos os erros que ocorrem ou utilizar todas as diferentes técnicas/comportamentos corretivos existentes, haja vista a lista de trinta possíveis movimentos corretivos proposta por Chaudron (1977 apud ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), por exemplo.

Diferentes autores distinguem os movimentos corretivos, que não serão aqui analisados, já que o foco no desvio linguístico produzido pelo aluno, a ser levantado e retomado em sala de aula, foi coletado durante a aplicação do teste e não em sala de aula. O levantamento do erro foi realizado para que fosse feita uma intervenção nas aulas, retomando o problema detectado, e não para promover a correção do aluno no momento do erro.

Daí não nos estendermos com relação ao *feedback* corretivo do professor e ao reparo, que, nesse caso, não será imediato (*uptake*)⁴⁹, no dia da aplicação do teste, mas sempre posterior, na retomada em contexto de aula. Assim, as diferentes alternativas de que o professor dispõe ao gerenciar os erros de seus alunos ou o que fazer quando os aprendizes cometem erros em aulas não são objeto de estudo desta pesquisa.

1.7 Intervenção pedagógica

Consoante com a visão reflexiva calcada nesta investigação, para fazer uma intervenção pedagógica é necessário um processo de (auto)avaliação sob uma perspectiva

⁴⁷ Segundo *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992), “*feedback* significa um comentário feito em resposta a uma ação ou processo a fim de que a pessoa responsável possa operar as mudanças necessárias” (tradução de CAVALARI, 2005, p. 61).

⁴⁸ A taxonomia de correção de erros e as diferentes alternativas para gerenciá-los não serão aqui discutidas, dado o foco deste trabalho. Para maiores detalhes sobre o assunto consultar Allwright e Bailey (1991), Cavalari (2005), Chaudron (1977), Lyster e Ranta (1997).

⁴⁹ *Uptake* segundo Lyster e Ranta (1997, p.48) é a produção do aluno que segue o movimento corretivo do professor e que constitui uma reação à intenção do professor de dirigir a atenção a algum aspecto da enunciação inicial desse aluno.

processual, envolvendo a relação entre as metas estabelecidas pelo próprio aluno, pelo professor e as ações implementadas para alcançar essas metas e os critérios e parâmetros definidos pelos alunos ao se avaliarem.

O termo ação pedagógica (BYRNES, 2002), nesta pesquisa, foi adotado no sentido de intervenção pedagógica (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), uma vez que se fez necessário intervir no contexto de sala de aula. Vale ainda ressaltar que as intervenções realizadas não tiveram um controle rígido de variáveis, i.e., um caráter positivista de estudos experimentais (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997). Tampouco há a intenção de mascarar a realidade, pois fatores como estresse, afetividade, timidez e até impossibilidades de intervenções foram considerados e vivenciados.

Além disso, esta investigação não tem o intuito de sanar um problema específico em um contexto de sala de aula, no caso, o ensino de LE voltado para a produção oral, mas, sim, de detectar os erros (de gramática, de pronúncia) mais frequentes nos testes, promover seu gerenciamento em sala de aula e tornar os alunos conscientes deles para, se possível, não mais cometê-los, bem como incentivar a produção oral em LE em aula e em situação de testes orais.

Para se avaliar, há que se pensar na dicotomia *foco na forma* versus *foco na comunicação*, ou melhor, a meu ver, em uma relação dialética entre esses dois focos discursivos da sala de aula de L2 (GIL, 2003, 2004), na qual o discurso com foco na comunicação se refere à fala na L-alvo sem um objetivo pedagógico formal e o com foco na forma relacionado à fala na L-alvo com um objetivo pedagógico formal como, por exemplo, praticar oralmente um tipo de estrutura ou função pré-determinadas.

Concordo com a autora quando afirma que, para se compreender a complexidade da interação da sala de aula de LE, é relevante considerar que “[...] nesse ambiente a L-alvo é, ao mesmo tempo, o objeto – um conjunto de regras, funções e itens lexicais a serem estudados e aprendidos – e o meio da instrução mediante o qual os professores e os alunos interagem” (GIL, 2004, p.44). Portanto, o discurso pedagógico apresenta peculiaridades, sendo que o foco na forma e o foco na comunicação não são excludentes, mas complementares, uma vez que nem sempre acontecem de maneira estanque e isolada em aulas de LE.

Nessa perspectiva, uma atividade originalmente com foco na forma pode apresentar características de atividades com foco no significado, dependendo do interesse e da reação dos interactantes, ao se relativizar o que se convencionou de foco na forma, isto é, parece ser “possível construir o significado durante a interação se as múltiplas relações entre forma-função forem levadas em consideração pelo professor a partir da análise das formas

linguísticas e de acordo com as experiências pessoais dos interactantes” (CAVALARI, 2005, p. 52).

Assim, acredito em uma conciliação entre o papel das condições sociais e as características individuais de cada aprendiz, a fim de que as ações do professor possam contribuir para que o aluno se envolva em atividades cognitivas que levem ao avanço das características de sua IL, reconhecendo-se, assim, a importância de ambos os aspectos para o processo de ensino/aprendizagem (GIL, 2004). Nessa perspectiva, o foco na forma pode contribuir para que os alunos passem a “uma linguagem mais parecida com a L-alvo”, ou pelo menos, possam “acelerar o processo natural de aquisição” a partir “de uma linguagem comunicativamente eficaz”⁵⁰ (CAVALARI, 2005, p. 47).

O levantamento dos erros feito nos testes foi ao encontro das descobertas e pesquisas feitas em sala, sugerindo que as intervenções pedagógicas teriam que ser feitas com foco em aspectos da forma linguística conjugados a atividades comunicativas que “podem ser eficazes na superação das limitações impostas pela SA na aquisição de L2” (CAVALARI, 2009). De acordo com alguns autores (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; DUTRA; MELLO, 2004; HINKEL; FOTOS, 2002; NUNAN, 1999; RICHARDS, 1985; WILLIAMS, 2001), uma das explicações para o recente interesse pelo foco na forma são as descobertas feitas por estudos naturalistas em aquisição por imersão, que sugerem que, quando o aprendizado de uma L2 for totalmente focado no significado, alguns aspectos linguísticos acabam não se desenvolvendo de maneira satisfatória, apesar de haver oportunidades de interação e fornecimento de insumo compreensível por vários anos.

Desse modo, Doughty e Williams (1998) afirmam que nem o ensino baseado na produção de significados e tampouco o baseado apenas na instrução explícita de formas gramaticais isoladas podem levar a uma completa aquisição de L2. Portanto, o foco na forma devidamente planejado e implementado pode ser muito proveitoso na maioria dos casos de dificuldade de aprendizagem de L2.

Entretanto, esses autores redefinem o conceito de foco na forma, pois se referem a um ensino de língua que requer o engajamento prévio em atividades focadas no significado para que a atenção aos aspectos linguísticos possa ser bem sucedida (*focus on form*), e não a um ensino cuja base de organização do conteúdo seja o acúmulo de elementos linguísticos isolados (*focus on formS*).

Assim, mesmo que, simultânea e brevemente, o foco se fixe em aspectos do código

⁵⁰ Ou seja, com foco no significado, mas com problemas de precisão linguística.

linguístico – tais como a pronúncia, a definição de uma palavra, formas verbais – é fundamental, nessa nova definição de foco na forma, que o cerne do ensino resida no processamento do significado em um ato de comunicação⁵¹. Desse modo, o aluno precisa perceber e, em seguida, processar o componente gramatical através de insumo puramente comunicativo.

Williams (2001) distingue uma série de atividades para promover essa nova aceção de foco na forma, situadas em uma taxonomia (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), o que ajuda a isolar as características de várias técnicas de instrução, analisá-las separadamente e, em consequência, manipulá-las para uma instrução mais eficiente e eficaz, denominadas de atividades: 1) direcionadas - gerais (caso focalizem ou não um aspecto específico); 2) de responsabilidade do professor ou de responsabilidade do aluno; 3) proativas - reativas (se são planejadas); 4) obstrusivas - inobstrusivas (se interrompem ou não o processamento do significado). Aqui nos prenderemos às atividades do item (3), pois foram planejadas as ações, com base nos levantamentos das produções orais dos testes.

Segundo Williams (2001), tais distinções podem ser consideradas extremos de *continua* que interagem entre si, pois uma ação – as reformulações, por exemplo – pode ter sido planejada quanto ao seu foco, isto é, ter determinado, anteriormente, quais seriam as formas focadas pelas reformulações durante a aula e, na verdade, ser reativa.

A autora apresenta uma perspectiva cognitiva ao se referir a uma interrupção do processamento do significado, obstrusividade, como pré-requisito para (re)direcionar a atenção do aluno para a estrutura linguística abordada e para engajá-lo em um processamento mais profundo e necessário para o devido armazenamento na memória de longo prazo. O cerne dessa questão é o papel da consciência na conversão do insumo em incorporação (*intake*), considerado assunto controverso pela autora, pois haveria um limite na possibilidade do processamento simultâneo de significado e forma, se altos níveis de consciência forem pré-requisitos.

Desse modo, o pressuposto de que as interações com foco em algum aspecto linguístico devam sempre prevalecer com um propósito comunicativo mais amplo para que os aprendizes não se limitem a apenas falar sobre as regras de gramática em si justifica a implementação de tais atividades no contexto investigado.

Vale lembrar ainda que há atividades intermediárias em que o professor ou o material

⁵¹Seedhouse (1997) já havia tentado estabelecer um possível foco “simultâneo” entre a precisão e a fluência, a forma e o significado, a que denominou de “foco dual”; contudo não conseguiu tecer considerações detalhadas para caracterizar esse foco simultâneo nem mesmo como alcançá-lo durante as aulas.

ainda são os direcionadores. Entretanto, os alunos têm oportunidades de se engajarem nos processos cognitivos que facilitariam a aquisição da forma em questão quando são realizadas atividades que permitam ao aprendiz perceber uma lacuna, isto é, que sua IL difere da L-alvo. Outra possibilidade prevista pela autora é que o processo pode ser iniciado, caso o aluno não saiba e necessite utilizar uma forma da L-alvo: é quando ele percebe que não tem os meios para dizer o que gostaria de falar na L-alvo, e há, segundo Williams (2001), um buraco, ou um vazio, em sua IL.

Dessa forma, Cavalari (2005, p. 51) apresenta, de maneira sucinta, o exposto pela autora como o principal papel das atividades com foco na forma nessa acepção, que reside em levar o aprendiz a

- a) perceber uma forma/palavra no insumo, convertendo-a em insumo incorporado (intake);
- b) perceber que uma forma de sua IL não está de acordo com o insumo, levando à desestabilização dessa forma;
- c) aumentar o controle sobre seu conhecimento da IL, ou seja, aumentar a velocidade e a eficiência com que o aprendiz consegue acessar seu conhecimento.

No próximo capítulo, apresento os processos metodológicos utilizados para coleta e análise dos dados e seus resultados a fim de responder às perguntas de pesquisa desta investigação.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo abarca as opções metodológicas feitas para a realização desta pesquisa. Para tanto, com vistas a responder às questões apresentadas na introdução, faz-se necessário mencionar as várias visões que esta pesquisa-ação apresenta do contexto de pesquisa e das diferentes situações observadas durante a investigação, ou seja, da professora-formadora-pesquisadora (doravante PFP), dos alunos-participantes diretos – que se submeteram ao teste oral (TEPOLI) – e dos alunos-participantes indiretos, ou seja, todos os alunos da turma investigada. Também considero alunos-participantes diretos os alunos participantes (do projeto) de iniciação científica, que atuaram como monitores durante as aulas, escreveram notas de campos, adentrando ao mundo da pesquisa, e ajudaram-me nas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem, além de terem se submetido ao teste oral.

Em função de atuar como professora-formadora-pesquisadora, vale esclarecer que meu trabalho pautou-se, principalmente, pela tentativa de utilizar uma abordagem comunicativa de tendência reflexiva para o ensino/aprendizagem de ILE, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da CLC e, conseqüentemente, da PO dos alunos participantes.

Com relação aos alunos-participantes diretos, fixei-me na orientação e na aplicação de um teste para avaliar sua POLI no término de cada ano letivo, a partir de 2005, a fim de identificar os possíveis desvios linguísticos em sua produção oral e promover, como efeito retroativo do teste, uma intervenção nas aulas, no ano seguinte, para tratar esses desvios.

Além disso, observei, registrei, promovi discussões e reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE em si e sobre a formação do professor de ILE com todos os alunos nas aulas da disciplina de Metodologia do Ensino de LI, mas com maior ênfase com os alunos participantes da iniciação científica, por orientá-los durante atividades de iniciação científica e exercitar minha própria autorreflexão a fim de observar o efeito retroativo da avaliação tanto na aprendizagem quanto na formação do futuro professor de LE, bem como compreendê-la nesse contexto específico.

Este capítulo está dividido em três subseções. Primeiramente, descrevo e justifico a opção metodológica pelo tipo de pesquisa escolhido para melhor atender às necessidades desta investigação. Em seguida, visto que se trata de um estudo longitudinal de quatro anos, apresento a trajetória da realização da pesquisa, incluindo desde as considerações que precederam seu início, seu percurso, escolhas e descrições, até os obstáculos enfrentados e as soluções para cada um deles. Para finalizar, apresento os instrumentos de pesquisa e os procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

O foco deste estudo reside no efeito retroativo do TEPOLI, as intervenções nas aulas e conscientização dos alunos, utilizado na coleta dos dados de produção oral, a fim de embasar tomadas de decisões que pudessem gerar melhoras no desenvolvimento da PO de futuros professores de ILE em sala de aula, bem como traçar o perfil dos alunos desse contexto de pesquisa. A natureza deste estudo é etnográfico-interpretativista (ERICKSON, 1986), em que se realiza uma prática de pesquisa-ação.

Primeiramente, pode-se considerá-la uma investigação etnográfica porque parte de uma questão a ser investigada durante o estudo, que não apresenta nenhuma possibilidade de trabalho com controle, previsibilidade, generalizações ou categorias previamente estruturadas. Em outras palavras, baseia-se na compreensão de que, no contexto social, não existe um significado ou verdade única, mas cuja construção de significados pelos participantes vai formando-se, sendo documentada nas interações entre eles e considerando diversos pontos de vista a respeito do objeto pesquisado.

Trata-se, assim, de um estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais, (WATSON-GECEO, 1988, p. 38) – nesse caso a sala de aula, sob uma perspectiva de caráter holístico – voltado para o processo e associado a uma visão (de mundo) antropológica (GATTOLIN, 1998). Para tanto, na etnografia, o pesquisador desempenha o papel de realizar tanto a descrição quanto o relato interpretativo-explicativo do que as pessoas (professor e alunos) fazem nesse contexto, bem como o resultado e o significado de suas interações.

Em outras palavras, foi um trabalho conjunto dos participantes (PFP, examinadores, alunos), por meio de reflexão crítica sobre seus papéis, suas crenças, expectativas, procedimentos de gerenciamento de aula, interação verbal em sala e tratamento dos desvios a fim de coletar informações que subsidiem o desenvolvimento da investigação.

Em função disso, destaca-se a importância das perspectivas dos participantes no conjunto de dados avaliados, ou seja, da professora-formadora e dos alunos de/sobre o processo de ensino/aprendizagem que envolve a pesquisa, porque assim se mantém o seu caráter aberto⁵², imprescindível para uma relação de confiança entre os participantes do grupo, “com o objetivo de fornecer uma descrição e uma interpretação das ações das pessoas envolvidas em sala de aula onde ocorrem (inter)ações que são compreendidas e refletidas” (KFOURI-KANEOYA, 2008, p. 41).

⁵² O contexto de pesquisa visto e utilizado como espaço para o estabelecimento de conflitos, discussões ou reelaborações (KFOURI-KANEOYA, 2008, p. 41).

A fim de manter o distanciamento necessário para não comprometer a credibilidade da perspectiva interpretativa do pesquisador e dos dados, as situações observadas foram retratadas com o controle sobre a subjetividade que lhe é inerente. Para tanto, Patton (1990, p. 461) ressalta a importância de que um estudo dessa natureza se pautem em três elementos: (1) rigorosos métodos e técnicas na coleta de dados, sendo estes válidos, confiáveis e provenientes de várias fontes; (2) credibilidade do pesquisador, comprovada por sua experiência, pelo seu *status* e pela maneira que se coloca no estudo; e (3) “a aderência ao paradigma fenomenológico, ou seja, a valorização da observação naturalista e de como os eventos observados são percebidos pelos agentes envolvidos neles” (CONCÁRIO, 2009). Na mesma linha,

na visão de Brown (2006, p. 494-5), a validade e a confiabilidade de dados qualitativos também têm a ver com a credibilidade do pesquisador, que pode ser avaliada pela transparência e pelo grau de detalhamento na descrição dos procedimentos e dos dados que constituem o trabalho investigativo. Além disso, deve ser evidente a coerência entre esses procedimentos e a fundamentação teórica que embasa a pesquisa (CONCÁRIO, 2009, p. 58).

Sob essa perspectiva, aqui a sala de aula é vista como um contexto de pesquisa de investigação aplicada (MOITA LOPES; CAVALCANTI, 1991), cujos resultados acarretam possibilidades de transformação do ambiente em benefício dos participantes da investigação científica, ou seja, tanto do pesquisador quanto do(s) pesquisado(s), visto que há um deslocamento no foco do objeto para o do sujeito neste tipo de pesquisa.

Daí ser uma pesquisa de natureza qualitativa, que focaliza uma prática de pesquisa-ação, em que o professor se envolve em um processo de autoformação, reflexão contínua e análise do seu fazer, de seu próprio trabalho, por meio de uma atitude investigativa e crítica de suas ações em sala de aula, de modo que tenha a oportunidade de ser implementador de sua pesquisa, e não apenas de pesquisas alheias. Desse modo, o ponto nevrálgico no processo de pesquisa-ação é a técnica de automonitoração do que está ocorrendo na sala de aula: processo no qual uma pessoa se conscientiza de seu papel como agente da situação que vive (ELLIOT, 1976).

Na pesquisa-ação, o professor-em-serviço que compreenda o ciclo da pesquisa ou o processo de produção do conhecimento poderá refletir sobre sua prática, transformá-la por meio de escolhas críticas, alcançar mais consciência do processo de ensino/aprendizagem e melhor compreender a realidade. Esse é um princípio básico da pesquisa-ação, segundo Moita Lopes e Freire (1998, p. 148-51), Almeida Filho (1993, p. 23; 1997, p. 25-7) e Abrahão

(1996, p.15-20; 1999, p. 29-33), entre outros.

Tal processo reflexivo e conscientizador também se aplica ao aluno envolvido na pesquisa-ação na medida em que a pesquisa passa a ser iluminadora de consciência de suas concepções, crenças e expectativas e/ou até mesmo podendo alterá-las, contribuindo, assim, para que o aprendiz consiga se perceber como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e atingir seus objetivos de aprendizagem, nesse caso, ser capaz de melhorar a formação e desenvolvimento de sua CLC e, conseqüentemente, sua PO.

Moita Lopes (2004) enfatiza a construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes desse contexto, em uma visão de que é um processo para o qual os envolvidos colaboram na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se a ideia de que o conhecimento é uma construção social.

Portanto, a visão do processo educacional pelo autor está distante da ênfase tradicional colocada no papel do professor e da chamada ênfase progressista, colocada no aprendiz. O professor adota uma visão de cunho social, diferente da visão piagetiana, que vê o aprendiz como um organismo solitário ao qual é dada a tarefa de aprender e o professor como aquele que apresenta atividades que vão facilitar a aprendizagem.

A visão de Vygotsky (1978, 1986, 1998), Vygotsky, Luria e Leontiev (2003) e Bruner (1986, 1990, 1996), adotada por Moita Lopes (2004), coloca o foco na interação entre o aprendiz e o professor na construção do conhecimento comum. Ou seja, esta é uma teoria educacional que prioriza a chamada aprendizagem centrada no aprendiz, posto que a interação implica ação conjunta para o desenvolvimento de conhecimento comum.

Dessa forma, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum. O que se propõe, portanto, é a educação sob a perspectiva de ser o desenvolvimento de conhecimento conjunto, isto é, como uma síntese desse desenvolvimento (EDWARDS; MERCER, 1987).

O processo educacional formal passa a ser visto como a extensão do desenvolvimento de conhecimento compartilhado entre agentes sociais. Na sala de aula, o desenvolvimento de conhecimento comum não é uma atividade simples para alunos e professores. A dificuldade está, principalmente, calcada na relação assimétrica entre o aluno e o professor, que atua como empecilho para o que Bruner (1996) chama de *handover*, ou seja, o ponto em que o “adulto”, isto é, o professor delega a competência para o aluno, semelhante à concepção de dar autonomia ao aluno-professor.

O ato de delegar a competência para o aprendiz implica que o mestre é detentor de

um conhecimento que o aprendiz não tem, e isto os envolve em uma relação de poder, que é extremamente importante para a compreensão de como o conhecimento comum é criado na sala de aula por meio da interação entre aquele que aprende e o que ensina. Nessa interação, o instrutor tem a função central de construir andaimes⁵³ para o aluno aprender, de modo que o estudante converta o conhecimento externo sobre o mesmo.

Dessa forma, o contexto de sala de aula é assim visualizado e manejado neste trabalho, continuamente sendo construído por meio do conhecimento socialmente compartilhado entre alunos e professores, dando importância à perspectiva dos alunos no conjunto de dados, alterando uma situação de assimetria que acontece dentro da sala de aula. Nas palavras de Kfoury-Kaneyoa (2008, p. 14),

O encontro ensino/aprendizagem, que deveria constituir-se como um evento de co-participação social, caracteriza-se comumente por atitudes de passividade nos alunos, já que, muitas vezes, os contextos mentais são promovidos de forma assimétrica pelo professor, resultando em contextos discursivos desigualmente construídos, em uma relação de poder perante o discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda para Moita Lopes, uma das funções essenciais da escola é criar oportunidades para que os alunos gerenciem contextos mentais em sala de aula, no dia a dia de suas ações discursivas, a fim de desenvolver uma consciência crítica sobre o discurso e a aprendizagem, atividades sociais nas quais estão envolvidos.

Ao tentarem analisar o desenvolvimento de conhecimento comum em sala de aula, Edwards e Mercer (1987) fazem uma distinção entre dois tipos de conhecimento educacional. Um deles é o conhecimento ritualístico ou processual, relacionado ao desenvolvimento de uma tarefa prática, quando o aluno domina a estratégia de solucionar palavras cruzadas, que pode envolver até adivinhação, mas não sabe o que fazer com esse conhecimento na atividade de leitura. É caracterizado pela procura da resposta certa para agradar ao professor. O outro tipo é o conhecimento de princípios, relacionado à compreensão subjacente ao conhecimento ritualístico, é orientado para a compreensão de como o conhecimento processual funciona na aprendizagem em vez de ser visto como conhecimento arbitrário, que fornece a resposta certa ao professor.

Moita Lopes (1996) analisou algumas transcrições de sequências da aula de uma turma de sexta série do Ensino Fundamental, escolhida ao acaso, entre as que dispunha no banco de dados de um Projeto Integrado de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas, que envolve dois subprojetos do autor voltados para a avaliação de dois programas de ensino de leitura de

⁵³ O que Bruner e Vygotsky chamam de *scaffolding*.

LE e de língua materna (LM). A metodologia de pesquisa utilizada foi de base etnográfica.

Os dados obtidos indicaram que a resposta correta do aluno pode dar a impressão de que o andamento levou ao conhecimento de princípio, mas, de fato, não passou de conhecimento ritualístico. A posição de controle do professor sobre a expressão de conhecimento na sala de aula, ao utilizar uma organização discursiva que, constantemente, exige a resposta certa por parte do aluno, colabora para que o conhecimento construído na sala de aula seja essencialmente processual em vez de ser baseado em princípios.

Parece necessário que o professor tenha uma compreensão clara sobre os tipos de conhecimento que devem ser considerados no processo educacional, de modo que o andamento desse processo favoreça a autonomia, o que implica que na construção do conhecimento comum na sala de aula de LE haja lugar para o conhecimento de princípio.

Assim, dentro do paradigma exposto anteriormente, esta pesquisa é situacional ou baseada em um contexto (NUNAN, 1990, p. 63), uma pesquisa indutiva, cujo foco é o processo (GATTOLIN, 1998, p. 90-1), aberta às possíveis variações – nos dados, nos instrumentos ou nos participantes durante todo o período de investigação –, visto que cada contexto é único.

Defende-se, portanto, que é primordial para o desenvolvimento do professor a reflexão de sua prática, o que significa ser um profissional crítico, ideias há muito advindas de teóricos como Dewey (1997), Schön (1983, 1987), Bartlett (1990), Roberts (1998), Wallace (1991), Freire (1984, 1999, 2000), Freire e Shor (1980; 1987) entre outros. Para Bartlett (1990, p. 204-5),

Tornar-se um professor reflexivo significa, pois, ir além da questão do “como” para chegar a questões como “o quê” e “por quê” e, nesse aspecto, o professor assume um grau de autonomia e responsabilidade sobre o seu ensino e exerce um controle sobre ele, criando a possibilidade de transformar a sua SA. Esse processo de controle é chamado de ensino reflexivo-crítico.

Dada a natureza etnográfica desta pesquisa-ação, foi necessário adotar um processo sistemático para documentar as ações e as reflexões dos participantes com o objetivo de avaliar qual a relação entre as ações pedagógicas da PFP (vide, por exemplo, CONSOLO; ABRAHÃO, 2004), principalmente a partir das decisões baseadas nos levantamentos fornecidos pelo teste oral aplicado, das expectativas e da POLI dos alunos (CONSOLO, 1999, 2000, 2001, 2005).

A isso, somam-se as discussões teóricas de métodos e técnicas baseadas em um ensino prático-reflexivo, essencial para o desenvolvimento profissional, a fim de conectar os

mundos da teoria e da prática (FREIRE, 1997), um processo contínuo de aprendizagem, juntamente com a questão teórica da formação de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2004; CELANI, 1984, 2000, 2003; ERICKSON; SCHULTZ, 1981; WIDDOWSON, 1991; SCHÖN, 1998), ao estabelecer “ligações entre o momento de prática presente e as experiências passadas, sejam elas pertencentes a sua história de aluno ou de professor” (ANCHIETA, 2010, p.19).

Vale também dizer que tais ações pedagógicas (BYRNES, 2002) supracitadas, nesta tentativa de pesquisa reflexiva – que alia teoria e prática –, em verdade, se tratam de intervenções pedagógicas (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), nas quais se investiga uma possibilidade de transformação de uma situação existente em sala de aula (MOITA LOPES, 1996, p. 86-87), não se estabelecendo previamente categorias.

Dessa forma, a compreensão de todo o processo desta pesquisa baseia-se nas relações entre cada um dos participantes (diretos, indiretos, da iniciação científica), isto é, alunos, colaboradores da iniciação científica⁵⁴, PFP, coordenador e direção de forma colaborativa, com igualdade de oportunidades para colocar em discussão significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

Portanto, caracteriza-se, assim, uma *pesquisa de intervenção*, uma possibilidade de intervir em uma situação em sala de aula, os desvios diagnosticados pelo teste, (MOITA LOPES, 1996, p. 86-87) e melhorar tanto a PO dos alunos quanto minha própria prática pedagógica, ao conduzir-me a produzir pesquisa, refletir sobre minha prática e a desenvolver-se profissionalmente, utilizando a pesquisa como ferramenta (WALLACE, 1998).

Eis a diferença com relação à pesquisa mais tradicional, cuja grande preocupação é a verdade universal ou a generalização para outros contextos, de acordo com o citado autor, porque, mais importante do que o resultado em si, é o processo de reflexão crítica no qual o professor se envolve sobre seu próprio trabalho que será demonstrado na análise de dados.

Ainda para Wallace (1998, p. 39-41, p. 208-10), o caráter colaborativo da pesquisa-ação reside em haver colaboração de outras pessoas, que contribuíram nas reflexões necessárias, como alunos (participantes diretos), professores da instituição (coordenador pedagógico), outros pesquisadores (meu orientador) com os quais discuti e refleti, dando mais confiabilidade na interpretação dos dados da pesquisa.

A pesquisa-ação, a meu ver, pelos argumentos expostos acima, passa a ser o meio pelo qual: 1) o professor e os alunos se engajam com a finalidade de alcançarem uma

⁵⁴ Ex-alunos que, durante um ano, integraram o projeto de iniciação científica e, ao saírem da faculdade, continuaram participando do mesmo projeto.

interação crítica e, conseqüentemente, melhor (atu)ação em sala de aula (DIAS, 2003); 2) o professor deixa de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros, envolvendo-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho, durante sua graduação e após ela. É importante ressaltar que isso não significa que o professor deva ignorar conhecimentos produzidos por (outros) pesquisadores que estão fora de (sua) sala de aula, mas, sim, que tais conhecimentos precisem passar pelo seu crivo como pesquisador em sala de aula (MOITA LOPES, 1996).

Concomitantemente ao método qualitativo acima exposto, houve a necessidade de se utilizar também o método quantitativo em função do levantamento dos desvios nos testes aplicados, para subsequente intervenção no contexto de investigação. Vale lembrar que, há muito, a combinação dos métodos já era defendida, podendo-se citar Cook e Reichardt (1979) e Cohen (1989), que argumentavam que tal combinação serve para completar tanto um método como o outro porque os dois têm as suas limitações.

Concordo com Allwright e Bailey (1991) que em havendo uma gama de tipos de dados coletados será mais adequado utilizar a combinação dos métodos qualitativo e quantitativo para analisar esses dados, com cada método dando sua contribuição para um melhor entendimento das relações que permeiam o processo (“subjetividade”) e o resultado (“objetividade”) simultaneamente, isto é, a quantificação é válida a partir do tratamento que se dá aos problemas focalizados, podendo contribuir para a compreensão dos significados do fenômeno social (SILVERMAN, 2000, p. 7-8).

Portanto, apesar de esta pesquisa ser primordialmente qualitativa, foi utilizado um método quantitativo para se levantarem e analisarem os desvios da PO dos alunos em situação de teste e em aula para que, com a reunião dos dois paradigmas, fosse possível obter um estudo mais completo e, em decorrência, com maior validade na adequação entre o que foi proposto e a análise de dados realizada.

Finalizada a discussão sobre a questão da natureza da pesquisa, descrevo, na próxima seção, o contexto físico e os participantes desta investigação.

2.2 O contexto de pesquisa

Conforme mencionado na introdução, o contexto de pesquisa trata-se de uma turma de um curso de Licenciatura em Letras noturno de uma faculdade particular em uma cidade do interior paulista, de 2004 a 2007, isto é, do seu 1º ao 4º ano, cujas expectativas em relação ao curso foram mapeadas por meio de um questionário aplicado no final de seu ano de ingresso (2004). A faculdade não oferece o curso de Letras diurno. Os alunos formados nesse

curso são preparados para licenciatura dupla, isto é, considerados aptos a atuar no mercado de trabalho como professores de LM, de Literatura e de ILE.

Esses alunos foram classificados como participantes diretos – os que se submeteram aos testes TEPOLI e/ou ao(s) projeto(s) de iniciação científica – e indiretos, aqueles que foram foco de observação apenas durante as aulas de intervenção ou de discussões, cujos números variaram ano a ano; a PFP responsável pelas disciplinas em que as aulas foram gravadas, a saber, Metodologia do Ensino de LI e de Literatura Inglesa e Norte-Americana, e os examinadores dos testes orais (doravante ER).

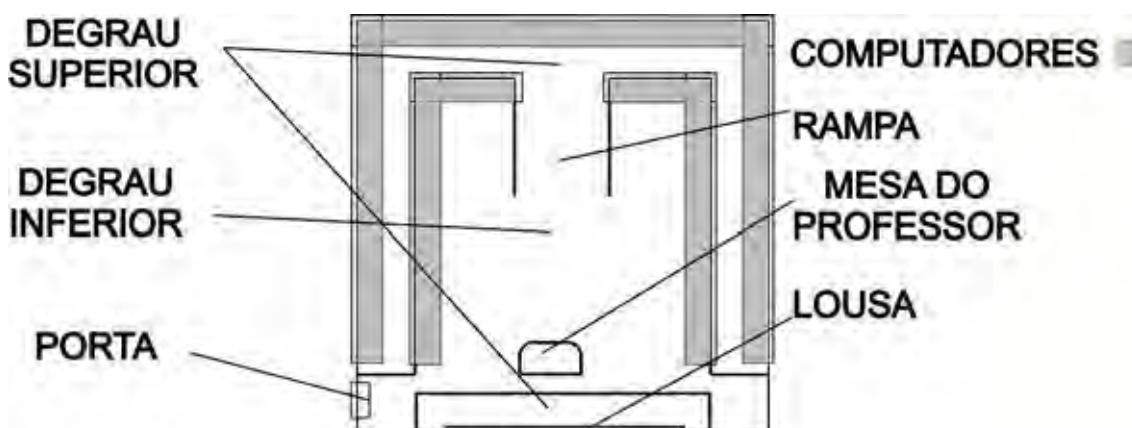
A Instituição de Ensino Superior (IES), onde esse curso de Letras é oferecido, é uma fundação municipal e, hoje, tem cursos matutinos e noturnos de graduação nas áreas de saúde, licenciaturas e ciências exatas. Com pouco mais de 4.000 alunos em 2008, atende alunos não apenas da cidade, mas de outras regiões, inclusive de outros estados. O corpo docente é composto por profissionais pós-graduados, em nível de *lato sensu*, mestrado e doutorado.

Em 2004, propus e apresentei um projeto de iniciação científica, a ser desenvolvido em sala de aula, cujo objetivo era promover intervenções nas aulas de LI com base no levantamento de desvios/erros coletados durante a aplicação de testes orais a alunos que se voluntariassem a fazê-lo, o que foi aceito pela IES. Os alunos também aceitaram tal projeto, visto que todos eles responderam ao questionário, sem exceção. Portanto, a pesquisadora não viu necessidade de elaborar um termo de consentimento.

As aulas da turma aconteciam no período noturno, nem sempre em uma mesma sala de aula. Na maioria das vezes, ocorriam em uma sala de aula sem recursos audiovisuais. Quando tais recursos eram necessários, se houvesse disponibilidade dos mesmos, eram trazidos para a sala de aula. Outras vezes, as aulas ocorriam no laboratório de computação, quando disponível, ou no laboratório de línguas, em que o aluno é monitorado/ouvido pelo professor, mas não pode escutar sua fala depois de gravada.

No que diz respeito ao espaço físico da sala de aula padrão, as carteiras encontravam-se, na maior parte do tempo, no padrão tradicional, enfileiradas, exceto quando era realizada alguma atividade em grupo de mais de duas pessoas, ou em semicírculo, quando havia discussão em um único e grande grupo. O laboratório de computadores, por sua vez, possui bancadas com computadores e cadeiras dispostas como se fosse dois semicírculos, um no nível superior e outro no inferior, o que promovia maior interação, conforme Figura 6 abaixo:

Figura 6- Visualização do laboratório de computação utilizado nas aulas



Em 2004, primeiro momento da pesquisa, de acordo com os dados levantados no questionário dos alunos, que buscava mapear a formação e as expectativas dos participantes, o contexto de pesquisa era composto por 94 alunos, ingressantes na disciplina de Língua Inglesa I, de ambos os sexos, com 16% de homens e 84% de mulheres, conforme ilustra o gráfico a seguir (Figura 7).

Figura 7 - Distribuição dos alunos por sexo

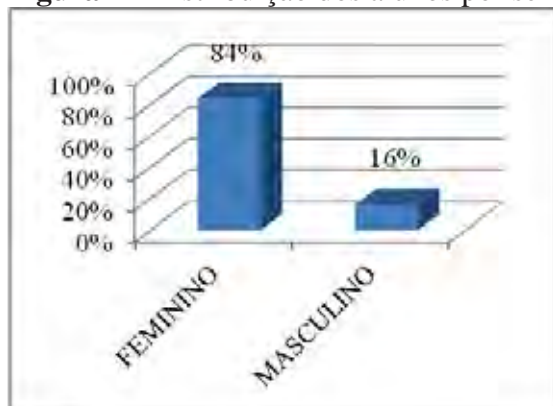
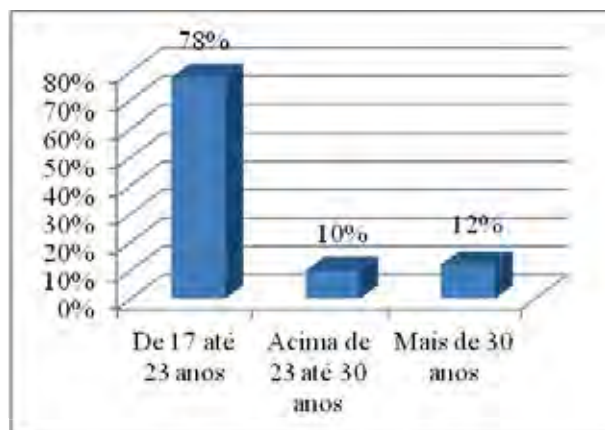


Figura 8 - Faixa etária dos alunos



Embora todos tivessem a mesma LM, o português, a sala era bastante heterogênea, visto que: (a) alguns alunos haviam-se afastado por muitos anos do ambiente escolar antes de voltarem a estudar; (b) apenas 11% dos alunos frequentavam escolas (particulares) de línguas; (c) alguns frequentaram e interromperam os cursos; (d) a maioria nunca haviam frequentado escolas de línguas (89%); e (e) 11% alegaram não ter tido conhecimento de LI antes de ingressarem no curso. Além disso, os alunos se encontravam em faixas etárias distintas: 78% entre 17 e 23 anos; 10% entre 24 e 30; e 12% com mais de 30 anos (Figura 8).

Além disso, os alunos são oriundos de uma grande variedade de contextos sociais, apresentando uma gama de diferentes variantes (cultura, maturidade, empatia entre aluno-

professor, por exemplo), as quais, de uma forma ou de outra, acabam por influenciar o processo de interação em sala e, em consequência, o de ensino/aprendizagem.

É necessário citar, também, que vários estudantes, por motivos pessoais, não concluíram o curso. Prova disso é a diminuição do número de alunos, inclusive dos que integravam a iniciação científica. No primeiro ano, de Língua Inglesa I, eram 94 alunos e, no final, havia apenas 58, Língua Inglesa IV, último ano do curso e da coleta de dados – tendo estes alunos estudado quatro anos de ILE, em módulos anuais.

Foi, também, em função dessa heterogeneidade do grupo, característica do contexto brasileiro (ABRAHÃO, 2000; ABRAHÃO et al., 2000; PAIVA, 2000), que esta sala de aula foi escolhida para ajudar a mapear o perfil desses alunos de Letras, a encontrar respostas para amenizar tal grau de diferenças e, conseqüentemente, os alunos conseguirem atingir com sucesso a POLI adequada para atuarem no mercado de trabalho. Além disso, tal heterogeneidade, tanto quanto a postura com relação ao que se deseja aprender da língua em sala de aula e a ausência ou presença de inibição, muitas vezes narrada pelos alunos em discussões em sala de aula, tem grande influência no ensino de uma LE.

Esse contexto acarretou algumas discrepâncias nos resultados da aprendizagem da L-alvo como, por exemplo, o fato de não ter sido possível enquadrar os alunos em um mesmo nível de aproveitamento em relação à PO, pois havia alunos de nível básico (iniciantes) até intermediário durante toda a coleta de dados, o que foi comprovado pelos resultados dos testes orais aplicados em 2005 (TEPOLI 1), 2006 (TEPOLI 2) e 2007 (TEPOLI 3) – fato que será melhor descrito na análise dos dados.

Em relação à carga horária de LI no contexto de pesquisa, ela era de quatro horas-aulas noturnas semanais, de 50 minutos cada, trabalhadas em duas horas-aulas, com leitura e interpretação de texto em língua inglesa, pela professora-formadora-pesquisadora, e duas de compreensão e produção oral, por P1, em 2004, 2005 e 2006, pois, em 2007, PFP não mais ministrava LI para essa turma, apenas de Metodologia do Ensino de LI e Literatura Inglesa e Norte-Americana. As aulas eram ministradas, em geral, na aula para Leitura e Interpretação de Texto, e as de Compreensão e Produção Oral no laboratório de línguas.

Em se tratando do material didático, os livros adotados pelos professores do contexto de pesquisa são os da série *Interchange*⁵⁵ (*Intro A e B; IA e IB*) e *Essential Grammar in Use*⁵⁶, trabalhados junto com outros materiais selecionados ou elaborados de acordo com o

⁵⁵RICHARDS, J. C. *New interchange: english for international communication: intro student's book A*. 10. ed. Cambridge: CUP, 2003.

⁵⁶MURPHY, R. *Essential grammar in use*. 2. ed. Cambridge: CUP, 1994.

desenvolvimento de temas sugeridos pelos alunos ou pela coleta de dados dos testes orais aplicados.

Entretanto, havia maior enfoque na parte gramatical e na leitura e interpretação de textos, mesmo nas aulas de laboratório, o que resultou numa melhor habilidade de leitura, em detrimento das habilidades de produção, tanto escrita quanto oral. Parte das aulas com foco no conteúdo da LI foi ministrada também no transcorrer das aulas de Metodologia do Ensino de LI, quando foram coletados dados da ação pedagógica (intervenção) em sala de aula, dada a impossibilidade de gravar as aulas de produção oral de P1.

Vale, ainda, mencionar que, quando perguntados sobre “*Você possuía conhecimento de LI antes de ingressar no curso de Letras?*”, 89% dos alunos responderam que sim, conforme a Figura 9. Por outro lado, ao responderem a pergunta “*Você tem algum contato com a LI fora da sala de aula?*”, 28% disseram não ter contato nenhum, o que constitui um dado significativo para quem, futuramente, poderá ensinar a outros a língua com a qual não tem contato nenhum a não ser em aula, como pode ser visto na Figura 10.

Figura 9 - Possuía conhecimento de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras

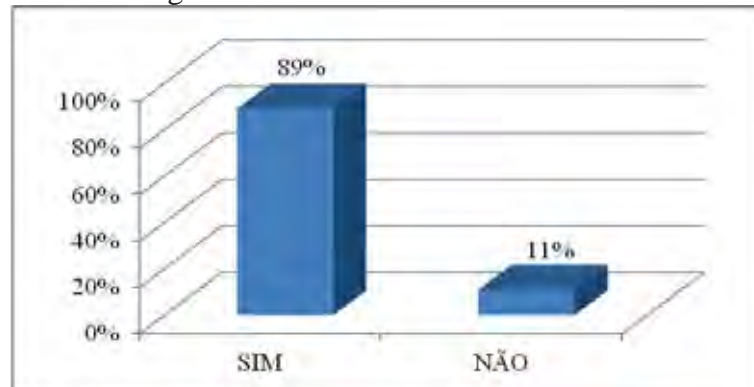
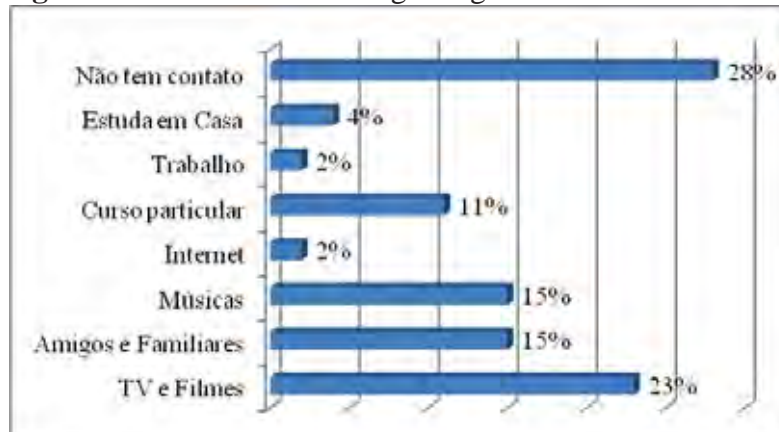


Figura 10 - Contato com a língua inglesa fora da sala de aula



Contudo, apenas uma parte dos alunos constituiu o grupo de participantes diretos, fontes dos dados de produção oral em situação de avaliação, os quais voluntariamente se dispuseram a fazer os testes orais, depois de PFP ter explicado sua finalidade. Como mostra a Tabela 1, poucas foram as ausências dos alunos participantes na avaliação no primeiro ano: dos 26 alunos, quatro rapazes e 22 meninas que se voluntariaram em 2005, todos se submeteram ao teste, exceto A6⁵⁷ por estar doente, A18, que não justificou a ausência e A24 compareceu, entrou na sala, conversou com o examinador em português, mas não fez teste; de 23 alunos participantes, em 2006, A5 não quis mais fazer parte da pesquisa, A7 e A8 desistiram do curso de Letras, A10, A12 e A25 se ausentaram ao teste; e dos 21, em 2007, 17 compareceram ao teste.

Tabela 1 - Alunos que se voluntariaram, compareceram e se submeteram aos testes

Ano	Alunos que se voluntariaram a fazer o teste	Alunos que compareceram ao teste	Alunos que se submeteram ao teste
2005	26	24	23
2006	23	17	17
2007	21	17	17

2.3 A iniciação científica

A iniciação científica abarcou quatro projetos sequenciais que, basicamente, tiveram as mesmas características e procedimentos ao serem desenvolvidos⁵⁸, com leituras de textos individuais fora dos horários de aulas, elaboração de diários reflexivos sobre as aulas e de gráficos sobre os questionários, sessões reflexivas de visionamentos das aulas e dos testes, com aproximadamente um encontro presencial por mês, de duas horas.

Os textos discutidos eram sobre: (1) Linguística Aplicada, pesquisa em sala de aula e pesquisa-ação; (2) as concepções de língua, linguagem, ensino/aprendizagem e avaliação; (3) o conceito de competências, produção oral e o papel da interação no desenvolvimento de habilidades linguísticas; (4) a conscientização da linguagem e aprendizagem significativa; (5) os diferentes instrumentos de avaliação e o efeito retroativo; e (6) a avaliação e seleção de

⁵⁷Os alunos participantes tiveram seus nomes substituídos por letras e números (A1, A2 e assim por diante).

⁵⁸ Projetos 1, 2 e 3, respectivamente denominados: 1) Reflexão na Ação: Ensinar a Aprender (2004); 2) Reflexão na Ação 2: Relato, Entrevista e Avaliação (2005); 3) Reflexão na Ação 3: Retorno para a Sala de Aula 1 e Avaliação 2 (2006); e 4) Reflexão na Ação 4: Sala de aula 2 e Avaliação 3 (2007) – um dos resumos encontra-se na seção de anexos (Anexo A1).

materiais.

As reuniões foram realizadas geralmente nas tardes de sábado, entre 14h e 16h, mas algumas, mais curtas e para orientações gerais, ocorreram em horário de pré-aula (1h) ou de intervalo (30min), durante a semana. Algumas reuniões aconteceram na faculdade e outras em uma escola de idiomas em que a pesquisadora atua. Os recursos tecnológicos utilizados, tais como DVD e computadores, foram disponibilizados gratuitamente pelas duas instituições.

Parte do trabalho da pesquisadora (as aulas gravadas) foi remunerada pela faculdade, pois se tratava das aulas ministradas pela PFP. A outra parte, que compreendeu atividade de pesquisa, aplicação dos testes orais e orientação da iniciação científica, foi realizada como trabalho voluntário. O único desembolso financeiro dos alunos que fizeram parte da iniciação científica foi para providenciar cópia dos textos lidos. Todas as atividades dos alunos foram voluntárias, e as horas foram contabilizadas nas atividades acadêmicas de cada aluno, com emissão de certificado pela IES.

No início de cada ano, divulguei a iniciação científica nas salas de aula de Letras, com prioridade para os alunos integrantes da turma pesquisada no primeiro ano, mas a participação de alunos de outras salas era permitida, inclusive dos que se tornaram ex-alunos e continuaram a participar como colaboradores após se formarem (2006 e 2007).

Assim, os alunos que participaram dos projetos de iniciação científica (doravante PIC) tinham idade entre 18 e 45 anos e demonstravam grande interesse por questões de ensino/aprendizagem de línguas, particularmente de inglês. Eles foram denominados de alunos-participantes da iniciação científica 1, quando integraram o primeiro projeto, alunos-participantes da IC 2, os que integraram o segundo, e assim por diante, quando eram alunos, e colaboradores da IC 1, colaboradores da IC 2, quando eram apenas colaboradores⁵⁹.

No ano de 2004, nove alunos se inscreveram para fazer parte do projeto inicial, entretanto um deles desistiu. Com base em depoimentos dos próprios alunos, a desistência se deve ao fato de esse aluno não ter conseguido administrar seu tempo para realizar as atividades do projeto (leituras de textos teóricos, diários, reuniões, assistir às gravações e transcrevê-las), em casa, ou para participar das reuniões, em função de trabalhar durante o dia e estudar à noite (Apêndice A1 e Anexo B).

Além disso, alguns alunos eram de outra cidade e não tinham como se deslocar para as reuniões. Em 2005, nove alunos se inscreveram e três desistiram, pelos mesmos motivos do ano anterior. No ano seguinte, 2006, onze se inscreveram, sendo três colaboradores (dois

⁵⁹ Ex-alunos da faculdade que continuaram a integrar o projeto de iniciação científica, mesmo após se formarem na faculdade.

alunos que se formaram e queriam continuar vinculados ao projeto, e um de fora da instituição), e dois desistiram. No último ano, em 2007, apenas seis se candidataram ao projeto, sendo três alunos regulares e três colaboradores, sem nenhuma desistência. A Tabela 2 resume as informações apresentadas.

Tabela 2 – Alunos que se voluntariaram, continuaram e que desistiram da IC

Ano	Alunos que se voluntariaram a fazer parte da IC	Alunos que desistiram do IC	Alunos que continuaram fazer parte da IC
2004	9	1	8
2005	9	3	6
2006	11	2	9
2007	6	0	6

Além das leituras e discussões dos textos, as gravações dos testes de cada ano foram usadas nas sessões reflexivas de visionamento do projeto de iniciação científica e até mesmo transcritas pelos participantes da IC. Essas transcrições, porém, não foram utilizadas para a análise de dados desta pesquisa, pois nem todos esses alunos tinham um nível de inglês que lhes possibilitasse transcrever todo o teste.

Entretanto, como ferramentas para formação de futuros professores de LE, elas serviram para ensinar-lhes como era realizado o processo científico para uma análise de dados e para as sessões reflexivas de visionamento. A intenção era fazer com que esses alunos aprendessem a lidar com dados de uma pesquisa e proporcionar-lhes a oportunidade de entender melhor o contexto em que participavam como alunos e como pesquisadores.

Desse modo, as transcrições de 2005 e 2006, iniciadas pelos alunos que integravam a iniciação científica, foram revisadas e/ou realizadas por uma aluna de iniciação científica de uma instituição estadual, e as de 2007, bem como as transcrições das aulas, por outras três alunas da mesma instituição⁶⁰. Todas foram revisadas por PFP⁶¹.

Ao selecionar o material que subsidiaria tais discussões, houve uma preocupação em escolher textos que pudessem introduzir o aparato teórico que embasou o desenvolvimento da pesquisa por parte de PFP. Por outro lado, em uma atitude ingênua ao pensar que tais discussões não desempenhariam grande papel no processo interventivo, visto que o foco da

⁶⁰ Projetos: 1) de Iniciação Científica (resumo: Anexo A1); 2) de Estágio Básico, “Transcrições de testes orais em língua inglesa”, 10/11/2010 a 10/03/2011 (resumo: Anexo A2).

⁶¹ O distanciamento das transcrições se deve ao fato de que, em 2009, PFP sofreu um acidente de carro, ficando acamada e precisou afastar-se de suas atividades, apenas retomando em 2010.

pesquisa é a IL dos alunos, não houve nenhum tipo de registro formal dessas reuniões promovidas, como uma gravação, por exemplo – exceto as atas das reuniões (Anexo B).

No transcorrer de todo o levantamento de dados, foram realizadas sessões reflexivas de visionamento em que, juntamente com os alunos integrantes da iniciação científica, assistíamos aos testes gravados em vídeo. Primeiro, observávamos, escolhíamos o que discutir, refletíamos sobre a gravação e/ou sobre as práticas docentes e contrastávamos com as leituras feitas durante a própria sessão ou em casa, antes das reuniões. Cada encontro durava, em média, uma hora, registrado em ata por um dos alunos (Anexo B), com o intuito de observar tanto quais eram os erros mais recorrentes nas produções orais dos testes quanto o discurso dos alunos participantes diretos.

Durante as sessões reflexivas de visionamento, um ficava com o controle remoto em seu poder e parava o vídeo sempre que alguém (ou ele mesmo) sentisse necessidade, identificasse algum erro ou por qualquer outro aspecto de seu desempenho oral. Nem todos os testes foram analisados dessa maneira: na maioria das vezes, a análise cabia apenas à PFP. Esses dados das sessões reflexivas de visionamento também foram usados como subsídios para a tomada de decisões sobre quais aspectos linguísticos teriam prioridade de tratamento por PFP.

No final dos encontros, os alunos apresentavam a avaliação geral, que sempre era muito positiva. Segundo eles, muitos aspectos da teoria eram novidade e contribuíam para que eles repensassem alguns (pre)conceitos acerca das concepções e temas tratados pelos textos lidos, disponibilizados pela PFP com exposição dos conteúdos, debates em grupo e análise das aulas e testes. Esses dados podem ser confirmados pelas atas que eram redigidas em cada uma das reuniões dos projetos, sendo que uma delas consta no anexo desta tese, como exemplo (Anexo B).

Quatro dos participantes dos projetos tinham experiência como professores de inglês em escolas de línguas e já haviam participado de atividades de monitoria, nivelamento e aulas de reforço de inglês à comunidade acadêmica, na própria faculdade, sob a supervisão da pesquisadora. Os demais participantes não tinham nenhuma experiência como professores até aquele momento.

A princípio, os alunos participantes da iniciação científica deveriam observar as aulas em sala de aula e, posteriormente, redigir diários reflexivos como PFP (Apêndice A4) que visavam descrever a interação entre professores e alunos nas aulas, as estratégias utilizadas por PFP. Para tanto, eles se sentaram em lugares diferentes, de modo que cada um pudesse observar uma área da sala, já que havia muitos alunos.

Esses instrumentos foram considerados apenas notas de campo (Anexos E1 e E2), que auxiliaram na formulação da resposta para a primeira pergunta desta pesquisa, mas não um diário reflexivo, visto que muitos atrasavam ou não realizavam a entrega, além de PFP ter que fazer muitas revisões, uma vez que foi verificado que os alunos integrantes da iniciação científica tinham dificuldades em redigir, com correção e expressividade, em português formal. O ganho não se restringiu ao fato de os alunos aprenderem a fazer pesquisa: o PIC permitiu-lhes apresentar trabalhos em congressos e eventos de IC em forma de painel e receber certificados pelo desenvolvimento da iniciação científica na IES.

A proposta inicial desta pesquisa, como narrado na introdução, era de que ela fosse desenvolvida observando-se aulas de outro professor (P1) para gerar os subsídios para a coleta de dados da PO e para as intervenções a serem implementadas por P1. Em vista das dificuldades que serão a seguir relatadas na seção denominada de *trajetória da pesquisa*, e para que houvesse continuidade da pesquisa e otimização do tempo, a pesquisa foi transformada em pesquisa-ação e as intervenções foram implementadas pela PFP em suas próprias aulas. Assim, apenas no segundo semestre de 2006, a nova proposta de intervenção foi submetida à apreciação do Programa de Incentivo à Pesquisa (PIP) da faculdade, onde as atividades estavam sendo desenvolvidas, e deu-se início à execução dessas ações.

2.4 A professora-formadora-pesquisadora

A professora-formadora-pesquisadora (PFP) possui graduação em Letras com Habilitação em Tradutor (Inglês) pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-1991); graduação em Direito pela FADIR (Faculdades Integradas Riopretenses-1991) e mestrado em Linguística Aplicada pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-2003). Atualmente, é professora titular de ILE de uma cooperativa de ensino, sócia-diretora de uma escola de idiomas e professora titular de duas Instituições de Ensino Superior privadas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês, atuando, principalmente, nas seguintes disciplinas: LI e Inglês Instrumental, Literatura Anglo-Americana e Metodologia do Ensino de LI.

Leciona ILE desde 1992, computando, portanto, dezenove anos de cátedra, sendo treze anos em nível superior. Sempre atuou na área da rede particular, primeiramente como professora de ILE de ensino primário e fundamental, depois de ensino médio e, há treze anos, leciona no ensino superior, na área de formação de futuros professores de línguas. Leciona em regime de CLT. Além dessa atividade, também ministra aulas em uma escola de idiomas para

crianças, jovens e adultos. Possui exames de proficiência internacional (*TRINITY, ITP TOEFL, TOEIC*), bem como certificados de congressos e cursos no exterior, realizados em 1996, na Inglaterra, e em 1998, 1999 e 2006, nos Estados Unidos.

Quanto às suas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas, PFP teve uma formação da LI bastante tradicional, do princípio até sua graduação, mas, ao entrar em contato com a abordagem comunicativa e linhas reflexivas, quando cursou uma especialização em *lato sensu* de 1995 a 1997, e aprofundou suas reflexões a esse respeito em seu mestrado (2003) e, atualmente, em seu doutorado.

Em relação ao tema desta pesquisa, de acordo com Corder (1967), entende o erro como algo positivo, porque leva à aprendizagem e busca salientar a importância da oralidade e da avaliação em sala de aula. Uma melhor análise de suas concepções poderá ser visualizada na fundamentação teórica e análise de dados deste trabalho.

2.5 Os examinadores

Todos os quatro examinadores dos testes (TEPOLI) que participaram da pesquisa já trabalharam em escolas de idiomas; atualmente, são professores universitários, participaram ou participam de pesquisa(s) e/ou grupo de pesquisas sobre avaliação oral e possuem experiência com o TEPOLI desde a sua primeira versão. Um deles é a própria PFP acima descrita, dispensando, assim, aqui sua caracterização (doravante ER1).

O segundo examinador (doravante ER2), graduado em Linguística e mestrado em Linguística Aplicada, ambos na UNICAMP, concluiu o doutorado em Linguística Aplicada (LA) na University of Reading, Inglaterra, e possui título de Livre-Docente em LI. Atuou como examinador para exames orais da Universidade de Cambridge (UCLES), Inglaterra, e atua como docente na Formação do Professor de Línguas, em LI, Compreensão, Interação e Produção Oral e em LA; orientador de estágios de Iniciação Científica e de Projetos de Pós-Graduação (Mestrado e Pós-Doutorado) da UNESP e pesquisador nas áreas que atua como docente há mais de 25 anos.

Tanto o terceiro examinador (ER3) quanto o quarto (ER4) possuem graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP, atuam como professores universitários nessa mesma instituição e desenvolvem pesquisas que tratam da produção oral em ILE. Ambos também possuem vasta experiência em escolas de idiomas, ministram aulas para diversos níveis e têm várias publicações e participações em eventos de LA. ER3 tem experiência na área de Linguística

Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de ILE, PO, avaliação; possui, por exemplo, cursos realizados na cidade de Cambridge, na Inglaterra, experiência nos EUA, tem os certificados dos exames KET, PET, FCE e CPE, também de Cambridge ESOL. ER4 é, atualmente, Professor Assistente Doutor de um dos *campi* da UNESP e suas áreas de interesse são ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uso pedagógico de tecnologias, autoavaliação e tratamento do erro.

2.6 Trajetória da pesquisa

Uma vez caracterizados os participantes, cabe agora, em função de uma série de percalços ocorridos no transcorrer da investigação, traçar o histórico da trajetória da pesquisa para que melhor se entendam as variáveis e os resultados que serão apresentados. Para tanto, iniciarei narrando tomadas de decisões e encaminhamentos muito anteriores ao início do projeto de doutorado, pois, a partir deles, a investigação realmente tomou forma.

A proposta inicial era que o estudo fosse um diagnóstico das práticas de sala de aula de outro professor de LI, doravante P1 – e não da aula de PFP –, e desenvolvido nos quatro anos do curso de Letras, de 2004 a 2007. Isso ficara acordado entre nós dois, perante o coordenador do curso.

Entretanto, em 2006, no momento de ter suas aulas gravadas conforme combinado, P1 não concordou mais com a coleta de dados em suas aulas, afirmando que não mais autorizaria as gravações. Foi assim que o então projeto de observação precisou se tornar uma pesquisa-ação para que fosse possível fazer as intervenções com base nos dados levantados pelos testes.

Como as aulas de Compreensão e Produção Oral de LI dessa turma de iniciantes cabiam à P1, minha alternativa foi usar parte das aulas de Leitura e Produção (2005), de Práticas de Ensino (2006) e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (2007), ministradas por mim para a mesma turma, a fim de coletar a produção oral deles em sala de aula e realizar as intervenções. Além disso, para contribuir com a coleta de dados, elaborei o segundo projeto de iniciação científica, mas, dessa vez, sem a colaboração de outros professores da faculdade.

Desse modo, ao tratar da teoria das diferentes metodologias do ensino de língua inglesa, preparava uma aula de LI com base nessa teoria e apresentava como se fosse uma aula de inglês, fazendo as devidas gravações das aulas para a coleta de dados desta pesquisa.

A proposta se constituía numa tentativa de dar continuidade à investigação iniciada durante o mestrado, ou seja, adaptar e expandir procedimentos de pesquisa relacionados à

formação da PO de alunos de ILE que haviam sido utilizados pela pesquisadora em dois contextos (uma turma de uma escola de idiomas e outra de uma faculdade) e que, naquele momento, apenas diagnosticou o *status quo* de PO dos alunos, mas não interveio para modificá-lo, já que eles se encontravam em seu último ano e saíam para o mercado de trabalho.

Essa insatisfação é causada muito porque, segundo Dewey (1997), nós, professores, criamos situações e rotinas de acordo com o que esperamos que os alunos aprendam até que vejamos a necessidade de reconsiderá-las e reconstruí-las com foco na aprendizagem. Esse momento é denominado por Dewey (1997) como processo de reconstrução, de transformação pessoal e profissional, envolvendo aspectos intelectuais, emocionais como a autoconcepção, a revelação de perspectivas “congeladas” (como sua formação e experiências prévias) e a retomada de episódios típicos na prática profissional. Essa reconstrução está associada a um período de conflitos e de tensão (ROBERTS, 1998).

Nesse contexto, o doutorado parecia-me o momento adequado para essa retomada e reconstrução, isto é, ao invés de apenas obter o resultado final estanque do teste dos alunos, faria uma pesquisa a longo prazo, um estudo longitudinal, do 1º ao 4º anos. Dessa forma, eu poderia acompanhar a turma durante os quatro anos do curso e, assim, verificar a produção oral, ano a ano, por meio de avaliações e, conseqüentemente, contribuir para tratar os desvios (erros) levantados.

Para tanto, parti para a elaboração de um projeto, posteriormente submetido à avaliação de um orientador. Como somente a etapa da coleta de dados demandaria um tempo além do tradicionalmente previsto (quatro anos do curso de Letras) e impossibilitaria sua conseqüente análise dentro do prazo legal de cumprimento do doutorado, optei por dar início a esta coleta antes de ingressar no programa de doutorado. O necessário adiamento da entrada no referido programa não me impediu, no entanto, de permanecer vinculada ao grupo de estudos de um projeto maior em desenvolvimento, com fomento do CNPq, sobre avaliação oral, no escopo do qual se estava desenvolvendo e pilotando o TEPOLI⁶².

Uma vez decidido que a coleta seria realizada antes de meu ingresso oficial como aluna regular de doutorado (o que aconteceu apenas em 2007), o ano de 2004 foi destinado à resolução de questões burocráticas, bem como elaboração do projeto e busca de

⁶²Para maiores detalhes, vide projetos inscritos no CNPq: 1) CONSOLO, D. A. Competência Linguística em LI de Alunos de Letras: definição de Parâmetros na Formação e Avaliação da PO do Professor de Língua Estrangeira. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005-2010; 2) CONSOLO, D. A. A (In)Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Estrangeira: construto e tendências na Formação do Professor. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2001-2007.

colaboradores. Além disso, esse foi um período em que os próprios alunos também me procuraram para que eu os orientasse. Por isso, decidi integrar esse projeto de iniciação científica ao projeto maior de doutorado: esses alunos poderiam escrever diários sobre as aulas que seriam gravadas. Dessa forma, o projeto se desenvolveu da seguinte maneira:

1. 2004: (a) aplicação de um questionário aos alunos logo no início, primeiro semestre de aula, do curso de Letras, para levantamento do perfil e expectativas desses alunos; (b) no final do mesmo ano, aplicar-se-ia o primeiro teste oral (TEPOLI 1)⁶³, que serviria de embasamento para (c) intervenções do ano seguinte, que contariam, também, com o acompanhamento da implementação dessas atividades: descrição, análise de dificuldades e observação de eventuais mudanças nas ações dos professores e alunos; (d) aplicação de um questionário ao professor.

2. 2005: dentre os procedimentos (b), (c) e (d), acima relatados em 2004, e que deveriam ter aplicação continuada em 2005, apenas um teve êxito: a etapa (b). Os procedimentos (c) e (d) não foram colocados em prática por impedimento de P1, que não cumpriu com o que estava previamente combinado e não teve suas aulas registradas. A aplicação dos demais itens não estava prevista neste ano.

3. 2006: novamente, dentre os procedimentos (b), (c) e (d) de 2004, apenas o (b) foi realizado, mais uma vez por impedimento de P1.

4. 2007: diante das dificuldades impostas por P1, resolvi registrar minhas próprias aulas, e todos os procedimentos previstos no primeiro ano (2004) puderam ser devidamente aplicados, com exceção dos questionários para P1 e o final para os alunos, que foram descartados.

O Quadro 5 tem como objetivo oferecer uma melhor visão do cronograma acima relatado, bem como identificar a configuração do grupo em cada ano e das principais ferramentas de coleta de dados:

Quadro 5 - Etapas da pesquisa

Etapa cronológica	Caracterização e descrição das ações implementadas
Março a dezembro (2004)	Elaboração e apresentação do projeto de doutorado; Elaboração, apresentação, aprovação e desenvolvimento do PIC 1 (Reflexão na Ação: Ensinar a Aprender); Negociação com o contexto de pesquisa e P1 na IES; Aprovação do desenvolvimento do projeto na IES;

⁶³ Contudo, conforme narrado, não houve aplicação do TEPOLI em 2004.

	<p>Explicação aos alunos do que tratava a pesquisa; Aplicação do questionário dos alunos (Anexo C); Não foi possível aplicar o TEPOLI; 94 alunos iniciaram o curso e apenas 69 terminaram o ano.</p>
Março a dezembro (2005)	<p>Elaboração, apresentação, aprovação e desenvolvimento do PIC 2 (Reflexão na Ação 2: Relato, Entrevista e Avaliação 1); Problemas com P1: tentativas de marcar encontros para aplicar um questionário, discutir sobre a pesquisa, estabelecer metas, mas que não aconteceram; Lecionei apenas Leitura e Interpretação de Texto em LI e Prática de Ensino e Novas tecnologias; Agosto: alteração do projeto para uma pesquisa-ação; Aplicação do 1º teste oral (TEPOLI 1): de 20 a 23/06 (de segunda a quinta-feira) das 19h às 22h, exceto na segunda que foi até às 22h30min; 63 alunos começaram o ano, 61 alunos concluíram o segundo ano do curso.</p>
Março a dezembro (2006)	<p>Elaboração, apresentação, aprovação e desenvolvimento do PIC 3 (Reflexão na Ação 3: Retorno para a Sala de Aula 1 e Avaliação 2); Sessões reflexivas de visionamento dos testes gravados no ano interior com os alunos da iniciação científica; Tentativas de gravar as aulas LI, pois não lecionava mais Leitura e Interpretação de Texto em LI, onde ocorreriam as intervenções com base nos testes; Elaboração de diários reflexivos por PFP; Sessões reflexivas de visionamento das aulas gravadas com os alunos da iniciação científica; Aplicação do 2º teste oral (TEPOLI 2): de 16 a 19/10 (de segunda a quinta-feira) das 19h às 22h, exceto na segunda que foi até às 22h30min; 58 alunos terminaram o terceiro ano.</p>
Março a dezembro (2007)	<p>Elaboração, apresentação, aprovação e desenvolvimento do projeto de iniciação científica 4 (Reflexão na Ação 3: Relato, Entrevista e Avaliação 3); Gravações das aulas de Metodologia do Ensino de LI a partir de setembro; Intervenções com base nos testes; Elaboração de diários reflexivos por PFP e notas de campos por APCIs; Sessões reflexivas de visionamento das aulas e testes com os alunos da iniciação científica; Aplicação do 3º e último teste oral (TEPOLI 3): de 16 a 17/10 das 19h às 22h30min; 58 alunos concluíram o curso.</p>

2.7 Linguística de Corpus na pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas

Embora o paradigma deste estudo seja primordialmente qualitativo, pois, além dos dados do TEPOLI e dos questionários, analiso também gravações em vídeo de aulas, bem como notas de campo dos alunos, atas, meus diários reflexivos, pois esta pesquisa tem como foco a avaliação de características específicas da produção oral (interlíngua, doravante IL) do

(futuro) professor de ILE. Entre elas, está a PO, tratada por um método quantitativo de análise de dados: uma análise da precisão gramatical e da pronúncia da produção oral dos alunos durante testes orais (TEPOLI 1, 2 e 3) por meio de um programa de computador que examina o vocabulário em textos, o *WordSmith Tools*.

Assim, em função do acima exposto, este trabalho apresenta a verificação da variação lexical e dos desvios linguísticos coletados pelos testes, com base na avaliação lexical e da concordância levantada pela Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004; BAKER, 1996). Segundo Berber Sardinha (2000, p. 325),

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador.

Com base na definição acima, nos idos dos anos 80 e 90, a partir das investigações de Sinclair (1991) na Lexicologia, a Linguística de Corpus (doravante LC) surgiu como uma abordagem teórico-metodológica para a área da Linguística e não diretamente atrelada a pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas, como acontece atualmente – inclusive no presente trabalho e em livros didáticos⁶⁴. De acordo com Laviosa (2002, p. 6), foi definida como “um ramo da Linguística geral que envolve a análise de *corpora* de textos corridos legíveis por computador”.

Com vistas a isso, pesquisadores da área de Linguística Aplicada passaram a concordar, bem como utilizar *corpora* eletrônicos como fornecedores de contribuições importantes para o desenvolvimento de suas pesquisas, visto que a LC se fundamenta em uma base empirista, favorecendo a análise de dados provenientes da observação do uso da linguagem por meio do exame de *corpus* computadorizado, cuja definição de Sanchez (1995 p. 8-9, apud BERBER SARDINHA, 2000, p. 338), melhor engloba suas características:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

⁶⁴ O livro *Top Notch*, da Pearson, traz dados dos usos de vocábulos com base em Linguística de Corpus.

A linguagem é, assim, vista como um sistema probabilístico, ou seja, a probabilidade dos sistemas linguísticos, dados os contextos em que os falantes os empregam, é o que a identifica, de acordo com Halliday (1991 apud BERBER SARDINHA, 2004, p. 30).

Tognini-Bonelli (2002) lembra ser perigoso ignorar a evidência que um *corpus* possa oferecer pelo fato de a LC já ter comprovado, sob aspectos da língua nas falas dos nativos, a inexatidão dos falantes da língua em uma perspectiva humana. Tais motivos me conduziram a utilizar alguns pressupostos da LC ao analisar um *corpus* computadorizado formado pelas transcrições das entrevistas orais em LI dos alunos.

Para fins de análise neste trabalho, o *corpus* compilado é composto pelas transcrições das falas dos alunos durante as entrevistas do TEPOLI, isto é, dados linguísticos autênticos pertencentes à linguagem oral de um dado grupo, alunos do segundo ano do contexto de pesquisa, cujas entrevistas apresentam temas e condições de uso da LI semelhantes, preenchendo os pré-requisitos abaixo para a formação de um *corpus* computadorizado, a saber:

- (a) A origem: os dados devem ser autênticos.
- (b) O propósito: o *corpus* deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico.
- (c) A composição: o conteúdo do *corpus* deve ser criteriosamente escolhido.
- (d) A formação: os dados do *corpus* devem ser legíveis por computador.
- (e) A representatividade: o *corpus* deve ser representativo de uma língua ou variedade.
- (f) A extensão: o *corpus* deve ser vasto para ser representativo. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18-19).

O mesmo autor explica que o programa *WordSmith Tools*, composto por três ferramentas (*WordList*, *KeyWords*, *Concord*), quatro utilitários (*Renamer*, *Text Converter*, *Splitter*, *Viewer*), instrumentos e funções, desenvolvido por Mike Scott e publicado pela *Oxford University Press*, aqui utilizado para análise dos dados,

[...] coloca à disposição do analista uma série de recursos que, bem usados, são extremamente úteis e poderosos na análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos (BERBER SARDINHA, 2004, p. 86).

A ferramenta *WordList* é pré-definida para criar, a cada vez, duas listas de palavras, cada uma apresentada em uma janela diferente – uma ordenada alfabeticamente (identificada pela letra ‘A’ entre parênteses) e outra classificada por ordem de frequência das palavras (‘F’),

com a palavra mais frequente encabeçando a lista). Juntamente com as duas janelas, ('A') e ('F'), o programa apresenta uma terceira janela (S) na qual aparecem estatísticas relativas aos dados usados para a produção das listas. Desse modo, cada vez que o *WordList* é utilizado para criar uma lista de palavras, as três janelas são produzidas: uma lista de palavras ordenada por ordem alfabética, outra com uma lista classificada pela frequência das palavras e uma terceira janela com estatísticas simples a respeito dos dados (Anexo D).

Nas listas estatísticas geradas, um dos elementos aqui utilizado foi *Type-Token Ratio* (TT, em inglês), isto é, a razão forma/item (ou vocábulo/ocorrência, cuja abreviação é VO ou FI em português). Na sua forma tradicional, é obtida dividindo-se o total de formas pelo total de itens. No *WordList*, esse valor é dado em porcentagem – depois de dividir o total de formas pelo total de itens, o valor é multiplicado por cem. Na prática, a razão forma/item indica a riqueza lexical do texto – neste trabalho, indica a variação lexical da produção oral dos alunos. Quanto maior o seu valor, maior o número de palavras diferentes. Em contraposição, um valor baixo indicará um número alto de repetições, o que pode indicar uma PO menos 'rica' ou variada do ponto de vista de seu vocabulário.

Também foi utilizado o aplicativo *KeyWords*, levantamento que fornece uma relação de palavras-chave ao comparar as listas de frequência de palavras de um *corpus* de língua geral (*corpus* de referência) e de um *corpus* de estudo. Segundo Berber Sardinha (2004, p. 97), há dois componentes principais para uma análise de palavras-chave:

1. Um *corpus* de estudo [principal], representado por uma lista de frequência de palavras. O *corpus* de estudo é aquele que se pretende descrever. A ferramenta *KeyWords* aceita a análise simultânea de mais de um *corpus* de estudo.
2. Um *corpus* de referência, também formatado como uma lista de frequência de palavras. Também é conhecido como *corpus* de controle, e funciona como termo de comparação para análise. A sua função é fornecer uma norma com a qual se fará a comparação das frequências do *corpus* de estudo. A comparação é feita por meio de uma prova estatística selecionada pelo usuário (qui-quadrado ou *log-likelihood*). As palavras cujas frequências no *corpus* de estudo forem significativamente maiores segundo o resultado da prova estatística são consideradas chave e passam a compor uma listagem específica de palavras-chave.

É importante ressaltar que, além da observação da variação lexical, ou seja, razão forma/item, também foram levantadas listas de frequência e listas de palavras-chave de cada transcrição separadamente, para analisar as palavras lexicais ou de conteúdo, conforme sugerido por McCarthy (1990), e para confirmar se as palavras mais frequentes em cada entrevista realmente eram significativas dentro do *corpus* principal, respectivamente. Segundo

Baker (1996) e conforme dito anteriormente, uma razão forma/item mais baixa pode sugerir menor variação lexical, ou seja, um maior índice de repetições empregado pelo falante. Dessa forma, “se um texto tiver 100 palavras, dizemos que possui 100 *itens*, mas muitos desses *itens* podem estar repetidos dentro do texto e isso pode nos fornecer um total de *itens* consideravelmente baixo”, como exposto por McCarthy (1990)⁶⁵.

O mesmo autor também aborda a distinção entre palavras lexicais ou de conteúdo (verbos, substantivos) e palavras gramaticais ou funcionais (demonstrativos, artigos definidos/indefinidos), relevante para o resultado da variação lexical, pois leva em conta tais classificações dentro do mesmo *corpus*. Sendo assim, decidi gerar, também, uma lista de palavras-chave, ou seja, palavras estatisticamente relevantes dentro do *corpus* – conforme explicado na fundamentação teórica. A intenção aqui é, ao identificar, observar e comparar a razão forma/item das entrevistas individualmente, checar a validade e a confiabilidade do teste em relação à avaliação da competência lexical dos alunos e, em consequência, sua POLI e CL.

Como *corpus* de referência de LI, foi utilizado o *British National Corpus* - BNC Sampler (*corpus* do inglês britânico), amostra que apresenta 2.530.849 palavras, por ser de fácil acesso e por servir para o propósito de extração de palavras-chave, já que é mais de cinco vezes maior que o *corpus* de estudo – sugerido por Berber Sardinha (2004, p. 102) para que um *corpus* seja usado como referência.

A última ferramenta utilizada foi *Concord*, que produz concordâncias ou listagens das ocorrências de um item específico (chamado de palavra de busca ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras), acompanhado do texto ao seu redor (o co-texto). A intenção foi buscar a concordância, feita pelos alunos, de palavras-chave utilizadas em suas falas a fim de levantar os desvios linguísticos apresentados para que fossem retomados em sala de aula. Assim, foi possível gerar a frequência de palavras, a variação lexical e os desvios linguísticos de cada um individualmente e do grupo com a ajuda do programa *WordSmith Tools*.

Consequentemente, os dados levantados e analisados ajudaram a interpretar a POLI dos alunos a partir de um ponto de vista empírico, quantitativo, fornecendo subsídios para a validação do TEPOLI como instrumento de avaliação da PO de futuros professores de LE.

⁶⁵Tradução de “*Lexical variation* takes as its starting point the distinction between *token* and *type*. If a text is 100 words long, it is said to contain 100 *tokens*, but many of these *tokens* may be repeated within the text and this may give us a considerably lower total of *types* (...)”.

2.8 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados

Desde o início até o final da pesquisa, expliquei aos alunos-participantes, à P1 e ao coordenador quais eram os objetivos e procedimentos deste estudo, estabelecendo-se, assim, uma relação de confiança no contexto ao envolvê-los como participantes e colaboradores (ERICKSON, 1986). Os instrumentos⁶⁶ de coleta de dados utilizados na pesquisa, compatíveis com o paradigma de uma pesquisa-ação, foram questionários, aplicação e gravação dos testes, gravação e diários de aulas, conforme ilustrado no Quadro 6:

Quadro 6 - Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Instrumento	Para quê?	Quem?	Quando?
Questionário dos alunos	Levantar as expectativas e o perfil da turma	Respondido por todos os 94 alunos participantes	2004
Gravações dos testes orais (em DVD)	Registrar as interações e os erros na IL dos alunos	Alunos participantes diretos	2005, 2006, 2007
Notas de campo e diário reflexivo dos testes	Registrar, refletir e analisar as expectativas e as interações dos alunos e de PFP	PFP	2005, 2006, 2007
Sessões reflexivas de visionamento dos testes	Observar, levantar, refletir e analisar as interações e os erros mais recorrentes nos testes	Alunos participantes da IC e PFP	2006, 2007
Gravações das aulas (em DVD)	Registrar e analisar os procedimentos pedagógicos e as intervenções	Alunos participantes da aula, da IC e PFP	2007
Notas de campo e diários reflexivos das aulas	Registrar, refletir e analisar as expectativas e as interações dos alunos e de PFP	Alunos participantes da IC e PFP	2007
Sessões reflexivas de visionamento das aulas de PFP e de APs	Observar, levantar, refletir e analisar as interações e os erros, discutindo textos sobre questões teóricas	Alunos participantes da IC e PFP	2005, 2006 e 2007

Conforme já apresentado anteriormente, o questionário aplicado (vide Anexo C), *questionário informativo*, composto por doze perguntas abertas, de qualificação pessoal (idade, sexo) e de perguntas fechadas, aplicado à turma de alunos-ingressantes, teve como finalidade traçar o perfil dos alunos envolvidos, bem como suas expectativas em relação ao ensino/aprendizagem de LI e, mais especificamente, à produção oral no início da investigação, a fim de que fosse possível perceber transformações que poderiam ocorrer ao

⁶⁶ Os modelos de questionários, diários e atas das reuniões de iniciação científica, bem como as transcrições dos testes e das aulas encontram-se nas seções de apêndices e de anexos.

longo do processo. De acordo com Wallace (1998), os questionários tendem a ser mais quantitativos e facilitara geração de dados conclusivos. Os noventa e quatro alunos responderam ao questionário.

Com a aprovação de todos os envolvidos, solicitei a participação de voluntários para: (a) fazer os testes orais; (b) participar da iniciação científica desenvolvida em paralelo; e (c) escrever notas de campo. Estas, por sua vez, foram elaboradas durante *observações diretas das aulas*, em folhas avulsas ou cadernos e, depois, digitadas e enviadas para PFP⁶⁷, com o intuito de registrar os momentos considerados mais relevantes para o desenvolvimento da investigação. Essas notas de campo foram aproveitadas para os diários de PFP, usados por alunos que integravam a iniciação científica e PFP para refletir sobre os principais eventos registrados à luz da teoria que embasa o trabalho.

Além das notas de campo confeccionadas pelos alunos voluntários, como PFP também escrevi, após cada aula ministrada e gravada, minhas próprias *notas de campo* (Anexos E1 e E2) e *diários reflexivos* (Apêndices A1, A2, A3 e A5). Esses diários seguiam um roteiro para a verificação de minhas perguntas de pesquisas e sugestões fornecidas por Bartlett (1990, p. 208) e por Wallace (1991), que conduzem os participantes ao processo de reflexão crítica sobre as ações ocorridas em sala de aula, orientadas pelos seguintes questionamentos:

- 1) O que aconteceu? (descrever sua versão da aula, dos fatos)
- 2) Quais eram os objetivos? O que os alunos aprenderam? (avaliar objetivos e resultados da aula)
- 3) Alternativas: algo mais poderia ter sido feito? (confrontar os resultados com outras possibilidades; pensarem em alternativas para as ações)
- 4) Autoavaliação: o que você aprendeu? (possível reconstrução de sua prática para o professor e para o aluno, verificando o que acredita que aprendeu).

Utilizei o mesmo padrão de roteiro dos diários para os alunos confeccionarem, pois a intenção era que eles, na iniciação científica, comessem, como (futuros) professores de ILE, a ver, analisar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem por meio da visualização, discussão e avaliação da prática de PFP de suas impressões/observações comigo nas *sessões reflexivas de visionamento*. Tanto os alunos quanto eu, além de participar das aulas,

⁶⁷ A maioria dos alunos e, portanto, dos integrantes do projeto de iniciação eram de cidades vizinhas e a *internet* era o principal meio de comunicação entre o grupo.

assistíamos às suas gravações em DVD em casa⁶⁸.

As *sessões reflexivas de visionamento* foram reuniões organizadas para a iniciação científica, de aproximadamente uma hora de visionamento, dependendo da disponibilidade do grupo, seguidas de mais uma hora de discussões/reflexões sobre as práticas docentes e discentes em sala de aula. Em cada sessão, um dos participantes expunha em vídeo a aula ou parte dela, abrindo para o grupo um espaço para discussões das práticas de SA a que acabávamos de assistir com relação aos textos que estavam sendo lidos e/ou fizessem sugestões sobre o que era apresentado.

Tais instrumentos se justificam porque, no âmbito reflexivo, não é suficiente simplesmente perguntar a alguém como ele age, já que, muitas vezes, há divergências entre ações e palavras, entre o dizer e o fazer tanto do aluno quanto do professor (AMADEU-SABINO, 1994; DIAS, 2003; KFOURI-KANEOYA, 2001). Assim, a confrontação com os “dados observados, muitas vezes, produz um choque educacional, mas é esse, justamente, o ponto gerador de toda uma reflexão” (KFOURI-KANEOYA, 2001, p. 64).

Os dados de sala de aula e os testes orais foram coletados por meio de gravação em vídeo, de acordo com as orientações de Erickson (1986) e de Erickson e Wilson (1982), visto que os recursos visuais registram mais informações sobre os fenômenos da sala de aula e, de forma duradoura, o processo de ensinar em construção. Por isso permitem, na revisitação, nos (re)visionamentos e nas (re)audições das aulas, a possibilidade de flagrar (contra)evidências para a construção de uma interpretação (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 23), de uma ação reflexiva, foco dos instrumentos aqui utilizados.

Com relação à ação pedagógica em sala de aula, durante as aulas da disciplina de Metodologia do Ensino de LI⁶⁹, foi realizada de acordo com Byrnes (2002), ou seja, não teve o objetivo de sanar um problema específico em um dado contexto de sala de aula neste estudo, mas, sim, de ser uma intervenção pedagógica (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), uma vez que a PFP interferiu no contexto para desenvolver um trabalho com foco na conscientização da importância da produção oral para uma boa comunicação em LI. Tudo isso com base nos problemas levantados nos testes, por meio de módulos ministrados com atividades em grande parte adaptadas do livro *English File 1* (OXENDER; SELIGSON, 1996), vídeos da série *Top Notch* e músicas – atividades mencionadas, em questionário, pelos alunos como suas favoritas.

⁶⁸ Assim como os testes, as transcrições das aulas foram feitas por alunos de projetos de iniciação científica de uma instituição estadual, conforme mencionado no início deste capítulo.

⁶⁹ Vale lembrar que PFP não era responsável pelas aulas de Laboratório de Língua Inglesa IV, cujo foco era produção oral.

A preparação e a seleção desses materiais, como uso da abordagem comunicativa, são justificadas pela ênfase dada à produção oral e pronúncia, para que não ocorra apenas a assimilação de conteúdo, mas, principalmente, o emprego de técnicas/estratégias que possibilitem ao aluno fazer uso de uma linguagem mais próxima da utilizada em contextos reais e com vistas ao desenvolvimento de sua CLC.

É necessário ressaltar que a ênfase na produção oral durante o período de ação pedagógica se baseou no processamento do significado na interação. As atividades utilizadas envolveram o Foco na Forma (FonF), técnica que se refere ao trabalho da língua em um contexto comunicativo, sendo a forma também considerada e exposta incidentalmente (LONG, 1991), ou seja, quando necessária, uma vez que questões de precisão gramatical também foram levantadas nos testes, conforme será exposto na análise dos dados.

Para tanto, o período de ação pedagógica se estendeu por quatro meses, de setembro a dezembro de 2007, em um total de dez dias que correspondem a vinte aulas que foram ministradas por PFP (Apêndice B1) e pelos próprios alunos-professores (doravante AP), (Apêndice B2), que tinham que preparar uma aula com foco nos problemas detectados pela pesquisa⁷⁰. Em face dos percalços já narrados, as aulas começaram a ser gravadas em vídeo apenas na primeira semana de setembro e foram transcritas na íntegra.

Os alunos participantes da IC também participaram das aulas e fizeram apenas notas de campo que eram, posteriormente, discutidas nas sessões reflexivas de visionamento e incorporadas às notas de campo (Anexo E1 e E2) e aos diários de PFP⁷¹ (Anexos A1, A2, A3 e A4). Ao final, duas aulas típicas foram selecionadas por serem aquelas em que a maioria dos alunos estava presente, uma vez que não houve registro da presença de todos em nenhuma delas. Ao assistir às aulas, foi possível levantar os trechos que evidenciavam o tratamento dos erros identificados durante os testes (a intervenção de PFP). Tais dados foram incorporados à análise a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa.

Os assuntos abordados nas aulas de intervenção eram norteados por temas relacionados à cultura e à fonética, centrados na produção oral. Além disso, os alunos tiveram contato com modelos de testes de proficiência (características, formatos, finalidades), tais como TOEFL, TOEIC, pois a maioria não sabia do que se tratava.

⁷⁰ Uma das avaliações para a disciplina de Metodologia do Ensino de LI foi a apresentação de uma aula; em face disso, PFP propôs aos alunos que os temas das aulas fossem que eles tratassem os erros, as questões que estavam sendo levantados na análise de dados dos testes a fim de contribuir para o tratamento desses problemas que estavam tendo em sua formação.

⁷¹ Eles confeccionariam diários de todas as aulas a princípio, mas, uma vez que “trabalhavam e estudavam”, não estavam entregando (Apêndice A1), pediram que apenas se dedicassem à leitura dos textos para discussão nas sessões de visionamento. Houve, portanto, uma negociação para que entregassem pelo menos uma de cada aula e decidi considerar suas anotações como notas de campo (Anexos E1 e E2).

Entretanto, o teste oral deste estudo não foi abordado com a mesma profundidade, apenas por meio dos relatos/depoimentos feitos pelos que participaram dos testes em 2005 e 2006. Os conteúdos trabalhados nas aulas, gravadas em vídeo, estão dispostos nos Apêndices A1 e A2.

O fato de os alunos estarem sendo gravados em vídeo durante os testes orais e as aulas pode ter sido um fator inibidor e, de alguma forma, ter influenciado as características de suas produções orais. Por esse motivo, das aulas gravadas, foram escolhidas as típicas, também utilizadas como fontes de dados, tanto das aulas ministradas por PFP (Apêndice A1) quanto das aulas dos alunos-professores (Apêndice A2) que apresentaram para a disciplina de Metodologia.

A fim de analisar as transcrições dos testes orais, que tiveram duração média de 15 a 30 minutos, foram destacados todos os enunciados considerados imprecisos, sendo, em seguida, submetidos à observação de PFP para determinar quais seriam considerados erros e sua correspondente categoria linguística (erros de gramática, de pronúncia e de compreensão), seguindo-se a taxonomia proposta por Dulay, Burt e Krashen (1982), apresentada na segunda seção deste trabalho. Os erros foram então quantificados em cada categoria para a identificação dos mais recorrentes.

Em seguida, além desse levantamento, as transcrições dos testes de cada ano também foram observadas a partir da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*.⁷² Através dela, foram geradas listas de palavras que possibilitaram ver o emprego (in)correto de cada uma delas, nas produções orais submetidas à observação de PFP – segundo seus critérios do que deveria ser considerado.

Pela ferramenta *Concord*, é possível observar os enunciados em que um determinado aprendiz utilizou (correta ou incorretamente) uma expressão e quantas vezes. Em um dos casos, por exemplo, a preposição *at* foi usada por um estudante seis vezes, enquanto o grupo de alunos daquele ano a usou 189 vezes – como é possível ver nas Figuras 10 e 11⁷³. Esse recurso permitiu mais precisão na ocorrência do erro no total de vezes em que aquele item linguístico se fez necessário na produção daquele aluno. No caso exemplificado, das seis ocorrências na sua produção oral, A22 não empregou a preposição *at* corretamente apenas uma vez e, mesmo assim, em seguida, utilizou a estratégia da autocorreção (uso do monitor).

⁷² A utilização do programa *WordSmith Tools* e de suas ferramentas será mais bem detalhada na seção II.

⁷³ A Figura 11 não possui o levantamento entre os números 32 a 159 em função de que ocuparia muito espaço.

Figura 11 - Frequência de uso da preposição *at* por A22 no TEPOLI 1 (2005)

N	Concordance	Word #	t. #	os. #	. #	os. #	t. #	os. #
1	out late yes repeat I work. you I work at on on yes on Saturdays I get up 7	171	5	7%	54	1%	0	3%
2	eight she time to study she studies at the library? library yes I study she	146	3	4%	46	3%	0	1%
3	seven? I get ups she she's she get up at seven in the afternoon ok yes ok the	123	3	9%	34	8%	0	0%
4	at eight a a.m. at eight a.m. seven? at seven? I get ups she she's she get up	113	2	7%	32	5%	0	5%
5	student student yes at eight a a.m. at eight a.m. seven? at seven? I get ups	109	1	4%	31	0%	0	3%
6	is co colle college student student yes at eight a a.m. at eight a.m. seven? at	105	1	5%	30	5%	0	1%

Figura 12 - Frequência de uso da preposição *at* de todos os alunos do TEPOLI 1 (2005)

N	Concordance	Word #	t. #	os. #	. #	os. #	t. #	os. #
1	yeah usually at one one a.m. or maybe at midnight yeah I don't know I think this	318	5	5%	13	0%	0	8%
	and continue studying yeah usually at one one a.m. or maybe at midnight	312	5	3%	13	0%	0	7%
3	I I gets up I get up at 8 a.m. sometimes at 10 I I don't have a regular life depends	242	5	3%	11	8%	0	4%
4	a yeah sometimes I I gets up I get up at 8 a.m. sometimes at 10 I I don't have	238	5	2%	11	3%	0	4%
5	work at home he starts at 8? at six six six p.m. he sometimes	198	5	1%	8	2%	0	6%
6	self-employed work at home he starts at 8? at six six six p.m. he sometimes	196	4	6%	8	3%	0	6%
7	web designer he is self-employed work at home he starts at 8? at six six six	192	4	2%	8	5%	0	5%
8	in the evening at 3 a.m. to? to bed? at 5 in the morning yeah hm she practice	171	4	7%	7	9%	0	1%
9	she starts at 10 o'clock in the evening at 3 a.m. to? to bed? at 5 in the morning	165	2	0%	7	6%	0	0%
10	how to say boate? night club she starts at 10 o'clock in the evening at 3 a.m. to?	159	2	0%	7	3%	0	9%
11	no she have a job she has a job at the library on weekends no she	121	1	8%	6	3%	0	2%
12	her classes at 8 a.m. she gets up at 7 eat a ate a quick breakfast and take	97	1	5%	6	5%	0	8%
13	one right all right she starts her classes at 8 a.m. she gets up at 7 eat a ate a	91	1	9%	6	4%	0	7%
14	In the morning. Describe what? I get up at seven o'clock in the morning and I	81	20	2%	0	3%	0	3%
15	evenings, she studies. No. She works at the library on Saturdays. No. I just	46	11	0%	0	3%	0	3%
16	No. She get up at seven. She works at the library. In the evenings, she	35	8	7%	0	0%	0	0%
17	studies. In a college. No. She get up at seven. She works at the library. In the	31	7	3%	0	9%	0	9%
18	nothing what else? I have lunch at noon so one o'clock I go to work I	336	5	2%	45	0%	0	4%
19	uhm she practices uhm so I get up at eight o'clock so I don't I don't eat	319	4	1%	44	1%	0	1%
20	uhm three a.m. a she goes to bed at five in the morning yeah three night a	283	4	8%	41	8%	0	5%
21	goes to the disco I don't know a I stay at home yeah more or less because my	180	2	0%	32	3%	0	9%
22	student a she works at the library at eight o'clock a.m. by bus she works	140	2	3%	26	0%	0	3%
23	she's a college student a she works at the library at eight o'clock a.m. by bus	137	2	0%	25	1%	0	2%
24	and I work until six p.m. now I stay at home because now I am I don't have	144	2	4%	0	6%	0	6%
25	work at eight o'clock. and I have lunch at 12 o'clock and I work until six p.m.	132	2	5%	0	3%	0	3%
26	now in these days but I went to work at eight o'clock. and I have lunch at 12	125	2	0%	0	1%	0	1%
27	the weekends I I work in a shop I get up at eight o'clock and I I don't go to work	106	2	6%	0	6%	0	6%
28	see he is a rock musician uhm I forgot at ten o'clock in the evening yes he	73	2	3%	0	8%	0	8%
29	cook he get up at five a.m. open at six a.m. sharp about nine? I forgot he	23	1	7%	0	6%	0	6%
30	Rendell is a restaurant cook he get up at five a.m. open at six a.m. sharp about	19	1	9%	0	5%	0	5%
31	and I worked until 6 p.m. Now I stay at home Because now I am I don't	128	11	8%	11	7%	0	8%

Os testes orais, versões do TEPOLI gravadas em DVD, apresentaram diferenças ano a ano, visto que estavam em fase piloto, suscetível a modificações – como ilustrado na Tabela

3 de notas do TEPOLI, nas quais constam os alunos que realizaram os testes, a data, a nota, o entrevistador e o avaliador em cada ano:

Tabela 3 - Notas do TEPOLI por ano

ALUNOS	2005	2006	2007
A1	9	8	8,8
A2	5	5,5	3,7
A3	3	AUSENTE	AUSENTE
A4	6,5	6	6,5
A5	3	AUSENTE	AUSENTE
A6	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
A7	6,5	AUSENTE	AUSENTE
A8	2	AUSENTE	AUSENTE
A9	4	AUSENTE	AUSENTE
A10	2,5	AUSENTE	2,8
A11	6,5	AUSENTE	7,5
A12	7	AUSENTE	8,4
A13	2	4	6,8
A14	6	6	6,8
A15	9	9	9
A16	2	2	1,8
A17	2,5	2	0,7
A18	AUSENTE	0	AUSENTE
A19	3	5,5	2,5
A20	6,5	6	7,2
A21	6,5	7	7,9
A22	3	3	1,4
A23	5,5	5,5	4,7
A24	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
A25	2	AUSENTE	1,4
A26	6,5	AUSENTE	6,5

As instruções para a condução do teste oral eram as seguintes: (a) **Fase de aquecimento:** explicar ao aluno que o teste oral consiste em uma conversa baseada em duas gravuras que ele poderá descrever e sobre as quais poderá fazer comentários ou levantar tópicos para discussão. Deve ficar claro para o aluno que ele deverá falar a maior parte do tempo, podendo inclusive fazer perguntas ao examinador sobre as gravuras e sobre os tópicos levantados; (b) **Fase de avaliação:** apresentar ao aluno três gravuras (6, 7, 9/nível intermediário) para que ele escolha sobre a qual prefere falar. Após a utilização dessa figura escolhida, são apresentadas ao aluno outras três (10, 12, 13/nível avançado) para continuar a avaliação; e (c) **Fase de conclusão:** perguntar ao aluno se ele tem algum comentário ou

pergunta a fazer e sobre o teste oral que ele acabou de fazer. A fase de avaliação deveria durar no máximo 15 minutos.

Os testes foram realizados no mesmo dia e horário das aulas, mas, em outra sala, uma vez que esse era o momento mais conveniente para os alunos, pois muitos trabalhavam durante o dia ou eram de outra cidade. Na análise das transcrições, utilizou-se a técnica de categorização das respostas proposta por Gillham (2000), cujo levantamento das categorias orientou o trabalho por salientar os aspectos contrastantes e os comuns entre as entrevistas com os participantes, fornecendo dados para a resposta da primeira pergunta de pesquisa.

Em 2005, visto que seria a primeira vez que estariam participando da aplicação do TEPOLI e em função do nível de inglês básico da maioria dos alunos, optei por colocar textos acompanhando as figuras a fim de fornecer subsídios para o aluno entrevistado. Em relação ao formato, a quantidade de excertos de textos apresentados (no caso da leitura dos textos que acompanhavam as figuras), de itens em cada componente e a duração, bem como o tempo destinado aos componentes foram devidamente especificados.

Desse modo, o peso a ser atribuído a cada componente não foi relevante, pois a nota dada aos alunos não faria parte de sua nota da faculdade, apenas foram explicados os critérios de desempenho, como acuidade, propriedade, níveis, tamanho e flexibilidade. Para garantir a validade do conteúdo e um efeito retroativo benéfico, foi importante escolher amostras da área total do conteúdo ao invés de concentrar-se naqueles elementos conhecidos para facilitar o teste.

O teste iniciou-se com a fase de aquecimento em português para que ficasse clara sua intenção e um “quebra-gelo” para acalmar os alunos. Em seguida, eles assinaram a lista. Os testes foram realizados individualmente, compostos de dois blocos de três textos cada. O primeiro conjunto de textos era sobre rotinas (Anexo F1). Os alunos escolhiam um deles, lia e o examinador (ER) fazia perguntas sobre o material selecionado. Em seguida, o aluno descrevia sua própria rotina.

Posteriormente, o segundo bloco de três textos era sobre cultura geral (Anexo F2). Novamente, o aluno entrevistado deveria escolher um, ler para responder perguntas sobre ele. Na sequência, ER conduzia perguntas pessoais sobre o assunto escolhido (como arte, por exemplo). No final, ER perguntava a opinião/impressões do entrevistado sobre o teste. Houve apenas um ER na sala com cada EO (ER1, dias 20 e 22/06 e ER2, dias 21 e 23/06), mas não houve um avaliador em 2005.

As faixas de proficiência, entretanto, foram revisadas ao longo da pesquisa e terminaram divididas em A (10-9,5); B (9,0-8,5); C (8,0-7,5); D (7,0-6,5); E (6,0-0),

conforme Anexo H. Por isso, e diante do fato de que alguns alunos foram avaliados abaixo de 6,0 (E), com notas, por exemplo, de 4,5, a média, tomei a decisão de que as notas seriam analisadas em relação apenas aos valores numéricos e não aos representados por letras. Dessa forma, seria possível ter um mesmo parâmetro de comparação em todos os anos e atingir a todos os alunos. A ordem dos testes estava prevista para ser uma, mas, em função do atraso de alguns alunos, a ordem inicial programada foi alterada e seguiu a ordem de chegada.

Apesar de moderação cuidadosa, é possível que haja problemas com cada teste, pois os alunos não foram preparados para fazer o TEPOLI em si, isto é, não houve aplicação pré-testes. Houve apenas atividades em aula, como práticas orais comuns de perguntas e respostas em pares sobre um texto, para responderem sobre seu conteúdo, e as figuras que os acompanhavam, mas não a fim de se identificarem problemas antes do teste final a ser administrado.

É claro que esse teste pode, para não dizer deve, ser modificado e melhorado à luz de sua performance, de pesquisa e “feedback”, de novas técnicas de análise e mudanças na tecnologia, podendo, inclusive, um dia, ser aplicado online, com base na análise dos diários reflexivos pela PFP, escritos durante sua aplicação, bem como comentários dos alunos sobre os testes. Isso é importante, já que as ideias a respeito da natureza e proficiência da língua – ensino e aprendizagem – e das melhores maneiras de testar o aprendizado e proficiência linguística estão em constante mudança.

Para a sua validade do conteúdo, ou seja, para mostrar se o conteúdo constitui uma amostra representativa das habilidades linguísticas, estruturas etc. com as quais ela está relacionada, precisávamos de uma especificação de habilidades e estruturas por elas envolvidas, que deveria ser feita no primeiro estágio da elaboração do teste, mas que, na verdade, foi uma das finalidades dele: a partir da fala dos alunos foram estabelecidos critérios do que seria a CLC de um aluno graduando.

Em 2006, as gravações do TEPOLI 2 também foram em vídeo, houve assinatura da lista de presença, mas o formato do teste foi modificado. As instruções e o “quebra-gelo” (sobre experiências com o inglês, porque selecionou o curso de Letras) foram todas em inglês. Os alunos fizeram os testes em pares, numa tentativa de se valorizar a interação. As entrevistas foram realizadas em duplas, não apenas com um ER, mas também com um avaliador (AV). Houve somente uma sequência de três figuras apresentadas – algumas possuíam textos e outras não (vide Anexos F1, F2 e G) para que o aluno escolhesse uma. Eles deveriam descrever, fazer perguntas um para o outro sobre as figuras, justificando e motivando o outro a falar sobre sua escolha, para que interagissem, conversassem sobre as

figuras selecionadas, um como professor e outro como aluno – invertendo os papéis posteriormente. Dos 25 alunos que prestaram o teste no ano anterior, apenas 16 realizaram o teste em 2006, pois dois alunos desistiram do curso (A7 e A8) e sete deles se ausentaram (A5, A6, A10, A12, A18, A24, A25) conforme Quadro 7:

Quadro 7- Aplicação do TEPOLI 2 (2006)

Legenda do aluno	Nota	Data (de 2 a 5)	Mídia e tempo de entrevista	Entrevistador	Avaliador
A1 (A22) A1 (A11) ⁷⁴	B (8.0)	16/10/2006 17/10/2006	DVD1 - 26:37 a 43:46 DVD2 - 0 a 17:43	ER2 ER2	ER4 ER3
A2 (A23)	E (5.5)	16/10/2006	DVD1 - 43:47 a 1:02:25	ER2	ER4
A3 (A26)	-----	17/10/2006	DVD2 - 0 a 21:47	ER2	ER3
A4 (A9)	-----	17/10/2006	DVD2 - 21:47 a 37:56	ER2	ER3
A5	Ausente	-----	-----	-----	-----
A6	Ausente	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A7	Parou	de	frequentar o curso	-----	-----
A8	Parou	de	frequentar o curso	-----	-----
A9 (A4)	-----	17/10/2006	DVD2 - 21:47 a 37:56	ER2	ER3
A10	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	ER2	-----
A11 (A1)	-----	17/10/2006	DVD2 - 0 a 17:43	ER2	ER3
A12	Ausente	-----	-----	-----	-----
A13 (14)	E (4.0)	16/10/2006	DVD1 - 22:23 a 43:30	ER2	ER4
A14 (13)	D (6.0)	16/10/2006	DVD1 - 22:23 a 43:30	ER2	ER4
A15 (A16)	-----	17/10/2006	DVD2 - 37:57 a 1:1:31	ER2	ER3
A16 (A15)	-----	17/10/2006	DVD2 - 37:57 a 1:1:31	ER2	ER3
A17 (A21)	E (2.0)	16/10/2006	DVD1 - 0 a 26:37	ER2	ER4
A18	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	ER2	-----
A19 (A21)	E (5.5)	16/10/2006	DVD1 - 0 a 22:22	ER2	ER4
A20 (A19)	E (6.0)	16/10/2006	DVD1 - 0 a 22:22	ER2	ER4
A21 (A17)	D (7.0)	16/10/2006	DVD1 - 0 a 26:36	ER2	ER4
A22 (A1)	E (3.0)	16/10/2006	DVD1 - 26:37 a 43:46	ER2	ER4
A23 (A2)	E (5.5)	16/10/2006	DVD1 - 43:47 a 1:02:25	ER2	ER4
A24	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A25	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A26 (A3)	-----	17/10/2006	DVD2 - 0 a 21:47	ER2	ER3

O TEPOLI 3, por sua vez, não teve grandes mudanças nos procedimentos em si, pois as instruções continuaram sendo todas em inglês. Em seguida, assinavam a lista de presença e houve um quebra-gelo (sobre experiências com o inglês, expectativas em relação a ser professor depois da formatura, para onde gostaria de viajar) que os alunos fizeram novamente em pares, porque se valorizou a interação. Entretanto, as quatro figuras apresentadas aos

⁷⁴ Participou de dois testes por falta de parceiro para A11. Vale lembrar que A1 é uma das participantes que já atuam como professora e se dispôs a fazer o teste novamente para ajudar na coleta de dados.

alunos para estimular a discussão não possuíam mais texto algum (Anexo G). Eles deveriam olhar e descrever a figura, primeiramente. Houve, então, um *role-play*, como se fossem professor e aluno, e um teria que explicar ao outro um problema de sala de aula. Em seguida, perguntou-se a opinião de ambos sobre a experiência de fazer o teste, a parte de que mais gostaram. O procedimento contou com a participação de um entrevistador e um avaliador. As faixas eram de A (10-9,5); B (9,0-8,5); C (8,0-7,5); D (7,0- 6,5); E (6,0), conforme Quadro 8 (Anexo H).

Quadro 8 - Aplicação do TEPOLI 3 (2007)

Legenda do aluno	Nota	Data (de 2 a 5)	Mídia e tempo de entrevista	Entrevistador	Avaliador
A1 (A23)	B (8.8)	13/11/2007	DVD2 - 0 a 15:15	ER3	ER2
A2 (A4)	E (3.7)	13/11/2007	DVD2 – 0 a 23:10	ER3	ER2
A3	ausente	-----	-----	ER3	ER2
A4 (A2)	D (6.5)	13/11/2007	DVD2 – 0 a 23:10	ER3	ER2
A5	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A6	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A7	Parou	de	frequentar o curso	-----	-----
A8	Parou	de	frequentar o curso	-----	-----
A9	-----	-----	-----	ER3	-----
A10	E (2.8)	16/10/2007	-----	ER3	ER2
A11	D (7.5)	16/10/2007	-----	ER3	ER2
A12	B (8.4)	16/10/2007	-----	ER3	ER2
A13	Ausente	-----	-----	ER3	ER2
A14	D (6.8)	16/11/2007	-----	ER3	ER2
A15 (A25)	B (9.0)	13/11/2007	DVD2 – 15:15 a 30:45	ER3	ER2
A16 (A20)	E (1.8)	13/11/2007	DVD2 – 23:11 a 41:36	ER3	ER2
A17 (A21)	E (0.7)	16/10/2007	DVD1 – 0 a 15:15	ER3	ER2
A18	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A19	E (2.5)	-----	-----	-----	-----
A20 (A16)	D (7.2)	13/11/2007	DVD2 – 23:11 a 41:36	ER3	ER2
A21 (A17)	C (7.9)	16/10/2007	DVD1 - 25 min 17 seg	ER3	-----
A22	E (1.4)	16/10/2007	-----	ER3	-----
A23 (A1)	E (4.7)	13/11/2007	DVD2 - 15:15 a 40:05	ER3	ER2
A24	-----	-----	Não se voluntariou neste ano	-----	-----
A25 (A15)	E (1.4)	13/11/2007	DVD2 – 15:16 a 35:10	ER3	ER2
A26	E (6.5)	16/10/2007	-----	ER3	ER2

Todas essas variações nas datas das coletas das gravações dos TEPOLIs, em um ano em junho (TEPOLI 1), no outro em outubro (TEPOLI 2) e no outro em novembro (TEPOLI 3), foram causadas por questões burocráticas de aprovação pela instituição, disponibilidade dos entrevistadores e avaliadores de outra instituição para aplicar a prova, a possibilidade de dia para alguém filmá-la ou mesmo a disponibilidade da filmadora.

Os procedimentos adotados acima são sugeridos, entre outros autores, por Richards e Lockhart (1998, p.15-33), e a tentativa foi de obter não só impressões subjetivas, como os diários, testes ou as avaliações de curso, mas também uma visão mais objetiva do que acontece na sala de aula. Moita Lopes e Cavalcanti (1991, p.138-139) sugerem que a utilização de vários instrumentos, na triangulação dos dados, leva em conta as várias subjetividades, podendo aumentar, assim, a confiabilidade da pesquisa.

Também foram criadas tabelas no programa *Excel* para se estabelecerem a média, o desvio padrão e o coeficiente de variação entre as notas dos alunos dos testes para representar, em porcentagem, esses conceitos, o que será detalhado na análise. É também importante mencionar que as notas de alunos que realizaram a avaliação no dia 17/06/2007, o último teste, foram extraviadas e não puderam ser consideradas.

Foi realizada a triangulação de dados, considerando-se como dados primários as interações nos testes, incluindo o teste em si, e a entrevista semiestruturada que havia antes e depois dele, gravadas no segundo, terceiro e quarto anos do curso e confrontados com os secundários, a saber, os questionários, notas de campo e diários reflexivos e as gravações das aulas. O uso da L-alvo foi analisado por meio de ocorrências da L1 e da IL, que se apresentam nos testes.

Neste capítulo, busquei descrever a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os procedimentos de análise de dados. Restrições encontradas nos primeiros anos da pesquisa não permitiram que PFP realizasse o primeiro teste oral em 2004 nem as primeiras intervenções em 2005, como planejado. Todavia essa limitação não prejudicou o tratamento das duas perguntas de pesquisa, nem seu desenvolvimento, visto que não houve como controlar todas as variáveis em uma pesquisa aplicada como esta.

No próximo capítulo, apresento os processos de análise dos dados e seus resultados, inclusive a observação sobre a ferramenta *Concord*, a fim de responder às perguntas que norteiam esta investigação, além de tecer as considerações finais e as possíveis contribuições deste trabalho no âmbito da formação de professores.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os resultados de análises e discussões feitas a partir do critério de uma seleção de dados desta pesquisa, provenientes de fontes distintas, coletados durante as diferentes etapas e atividades elaboradas, orientadas pelos objetivos, pelas duas subperguntas e pergunta desta pesquisa propostas.

A apresentação dos resultados é feita em três seções a fim de responder à pergunta de pesquisa que norteia esta investigação: “Como o conhecimento das expectativas de alunos de Licenciatura em Letras sobre sua proficiência oral em língua inglesa (POLI) e de seu perfil linguístico, avaliado por meio de um teste oral aplicado ao longo do curso, pode contribuir para uma intervenção na prática do professor-formador e aprimoramento da POLI dos alunos-professores?”.

Para tanto, a primeira (seção 3.1) inicia com a caracterização dos alunos-participantes indiretos e, em seguida, o foco se volta para os participantes diretos, incluindo dados sobre sua formação e uma discussão a respeito das expectativas e concepções que alunos de Letras apresentam sobre os aspectos envolvidos nesta pesquisa.

A avaliação da produção oral foi acompanhada desde sua formação inicial de professores de LI, com base na análise do questionário e corroborada por excertos dos testes, aulas e diários, a fim de responder à primeira subpergunta de pesquisa: “Quais são as expectativas dos alunos de Licenciatura em Letras sobre sua proficiência oral em língua inglesa, tendo em vista a sua formação de professor de LI?”, e apresentar subsídios para parte da pergunta de pesquisa principal.

Vale mencionar que esta investigação analisa as expectativas e percepções dos participantes a respeito de alguns aspectos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Não se trata, todavia, de um trabalho sobre as crenças desses participantes – apesar de que uma expectativa ou uma percepção pode ter suas bases em uma crença ou vice-versa –, mas sim de um estudo que busca analisar quais são as expectativas dos alunos e como o conhecimento dessas expectativas pode contribuir para uma intervenção na prática do professor-formador e para o aprimoramento da POLI dos alunos-professores no processo de ensino/aprendizagem no contexto investigado.

A seção seguinte (3.2) focaliza a discussão sobre os dados coletados a partir de exemplos de produções orais (IL) de alunos durante cada aplicação do teste oral. O objetivo da análise dos dados do teste oral é levantar e investigar os erros mais recorrentes quantitativa e qualitativamente, ao serem descritos os aspectos linguísticos mais relevantes da IL dos alunos-participantes diretos, que geraram as intervenções da PFP e seus resultados, em contraste com os demais instrumentos de pesquisa, a fim de responder à segunda subpergunta

de pesquisa: “Como se caracteriza o perfil linguístico em língua inglesa de alunos de um curso de Licenciatura em Letras de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, avaliado por meio do TEPOLI?”, e demonstrar subsídios para a segunda parte da pergunta maior.

Para finalizar este capítulo, a terceira e última subseção (3.3) responde a pergunta de pesquisa em sua totalidade, com base nos subsídios apresentados nas seções anteriores (3.1 e 3.2).

É importante ressaltar algumas limitações do estudo, já nesta seção, por descrever e analisar um processo tão complexo, de quatro anos, cheio de percalços, alguns já apresentados no capítulo de metodologia (impossibilidade de gravação das aulas no cronograma inicial, necessidade de se transformar em uma pesquisa-ação, a diminuição no número de alunos-participantes indiretos, diretos e os das ICs⁷⁵, a dificuldade de conciliar a disponibilidade de horários de PFP com os horários dos alunos integrantes das ICs para as reuniões, e com os alunos diretos e ERs para a aplicação dos testes, desistência de alunos de se submeterem ao teste, entre outros), e de variáveis, que envolve(ra)m (re)visitações e reformulações do processo e do produto, redirecionamentos para tomada(s) de decisões em relação às intervenções e/ou mudanças no formato e critérios de avaliação do(s) teste(s) ano a ano.

Vale mencionar ainda que as notas atribuídas a A3, A26 por ER3 em um dos dias de aplicação do teste (17/10/2006) foram extraviadas. Neste mesmo dia de testagem, A10, A12, A25 não compareceram para fazer a avaliação, sem justificativa, e A9, A18, A24 tinham-se recusado a continuar participando dos testes em 2006 e 2007 antecipadamente. Atitudes e situações que fugiram do controle desta pesquisadora, mas que em nenhum momento desistiu de dar continuidade ao trabalho ou obrigou os alunos a fazer parte da pesquisa, não condicionou a participação a qualquer nota ou algo parecido, como pode ser comprovado no excerto 1 abaixo:

Excerto 1

ER2: isso + então quer dizer + não perca mais nenhuma chance + né? + porque tipo aqui não vale para a nota + lógico que eu tava brincando né? você percebeu que era brincadeira

A24: é eu percebi

ER2: né? + quer dizer + não vale para nota + você veio aqui voluntariamente + imagino que a ((nome de PFP)) não tenha + pressiona:do.

A24: não não (TEPOLI 1- 23/06/2005)

⁷⁵ Dos 94 alunos que iniciaram o primeiro semestre do curso, 77 responderam ao questionário no 2º semestre de 2004; havia 63 no final de 2005, e apenas 58 terminaram o curso. Dos 26 alunos-participantes diretos, em 2005, para 17, em 2006 e 2007.

Entretanto, é importante ressaltar que isso não afetou a pesquisa, pois os dados desses alunos, cujas notas foram extraviadas ou que não fizeram todos os testes, não integram os dados dos alunos focais finais desta pesquisa, ou seja, os 13 que participaram dos três testes e das aulas para responder à segunda subpergunta com foco na PO.

Em outras palavras, os alunos que não fizeram todos os testes participam apenas dos dados com relação às expectativas, uma vez que seus questionários e participação em aulas estão devidamente em ordem junto com os dados do grupo maior para responder à primeira subpergunta, não comprometendo, portanto, os resultados desta investigação.

Assim, tais dificuldades não descaracterizam, diminuem ou invalidam a pesquisa, já que podem fazer parte do processo de uma pesquisa qualitativa aplicada; ao contrário, sua realização e concretização:

1) ilustram um dos méritos da LA, isto é, encarar desafios tais como esse, que representa “uma dificuldade típica e inerente aos trabalhos de Linguística Aplicada em que não se abre mão de ir a campo para buscar dados: há vários obstáculos que dificultam” (CONCÁRIO, 2009, p. 83), mas que retratam a realidade de um contexto de ensino de LE;

2) possibilitaram-me visualizar e compreender melhor aspectos importantes desse processo, talvez imperceptíveis na rotina da sala de aula e, conseqüentemente, melhorar minha prática para ajudar meus alunos a buscarem atingir seus objetivos em relação à aprendizagem de LI; e

3) reforçam por que é relevante desenvolver estudos com foco na formação do professor de ILE, já que, apesar dos dados serem relativos a uma única sala de aula, são representativos da formação de professores e graduação em Letras no Brasil.

Além disso, como mencionado na fundamentação teórica, as intervenções realizadas não têm um caráter positivista de estudos experimentais, um controle rígido de variáveis, (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997), por não haver a intenção de mascarar a realidade, pois os fatos e percalços como, por exemplo, as impossibilidades de intervenções, entre outros vivenciados e aqui expostos são passíveis de ocorrer durante as aulas.

Desse modo, para realizar a análise dos dados, foram considerados como fontes de dados primários os questionários e os testes orais aplicados, que incluíam, além do teste em si em inglês, entrevistas semiestruturadas feitas pelos examinadores (ERs) antes e/ou depois das aplicações do teste, dependendo do ano de aplicação. Esses dados foram confrontados com os das transcrições das aulas típicas, ministradas pela PFP e por alunos-professores (APs), os das notas de campos de alunos participantes da iniciação científica e dos diários de PFP.

3.1 Influência das expectativas da/na formação dos alunos

A fim de oferecer uma visão mais específica dos participantes, é importante lembrar que esta investigação partiu de um contexto maior: (1) a turma de alunos investigada (os 77 alunos participantes indiretos que integravam a sala toda, ao responderem o questionário em 2004), devidamente identificados, descritos e caracterizados na seção de Metodologia – idade, sexo, contato com a LI fora da sala de aula, que se afunila, nesta seção, para (2) os alunos participantes diretos (os 26 que participaram de pelo menos um dos três testes realizados) e se direciona para um contexto menor, na próxima seção, (3) os alunos focais, aqueles 13 que se submeteram a todos os instrumentos de coleta de dados (responderam ao questionário, participaram dos testes nos três anos, assistiram às aulas típicas, vivenciaram o projeto de monitoria em sala de aula, fossem como monitores ou como monitorados).

Desse modo, na presente seção, apresento, primeiramente, um recorte com foco nas expectativas (percepções e visões dos alunos) e suas influências na formação dos alunos, a fim de responder à primeira subpergunta. Em seguida, apesar de trazer dados de todos os alunos, quando necessário, fixo-me nos 13 alunos focais, com vistas a apresentar uma leitura com foco na produção oral ano a ano para responder à segunda subpergunta e caracterizar o perfil linguístico com base na IL dos alunos e para, assim, finalmente, trazer subsídios para responder a grande pergunta de pesquisa.

Para tanto, no início da aplicação do TEPOLI, foram colocadas algumas perguntas como numa entrevista semiestruturada, realizada com os alunos-participantes diretos, para que fosse possível confirmar alguns dados levantados pelo questionário (Anexo C) – por exemplo, a identificação da pessoa e o tempo de contato e estudo da LI solicitados a partir da pergunta 1 até a pergunta 5.

Tal triangulação de dados comprovou que todos os participantes diretos que, no questionário, em 2004, por exemplo, alegaram nunca haver estudado inglês antes da faculdade (A3, A18, A24 e A25), nas entrevistas, durante os testes, narraram o mesmo, ou seja, corroboraram as informações do questionário, como pode ser visto pela transcrição dos testes desses alunos:

Excerto 2

ER2: Oh, I see...What about you?

A3: I study only at the university.

ER2: Only at university? I see .That's interesting. And so I had the feeling that you knew more English before.
(TEPOLI 2 - 17/10/2006)

Excerto 3

ER3: all: ri:ght + after graduating so that's + EXcellen:t + what about you + (nome de A25)? + how long have you been studying english?

A25: it's at [nome da faculdade] + something that

ER3: JUST here?

A25: yes

(TEPOLI 3 – 13/11/2007)

Da mesma forma, pelas partes destacadas nos excertos que se seguem de A1, A11, A15 e A21, pode-se, mais uma vez, comprovar que aqueles que declararam no questionário, em 2004, estudar inglês há muitos anos, antes da faculdade, confirmaram essas informações (10/11 anos, 4/5anos, 3/4 anos) em 2005, 2006 e 2007, durante os testes. Por exemplo, A1, em 2005, excerto 4, diz estudar “desde os 12 anos de idade” (10 anos) e, em 2006, cerca de 11 anos de estudo, excerto 5.

Por sua vez, nos excertos 6 e 7, A11 torna a mencionar que estudou inglês apenas “antes da faculdade”, enquanto A15 afirma ter 10 anos de estudo e, depois, mais de 10 anos, excertos 8 e 9. Outro exemplo ainda pode ser visto nos excertos 10 e 11 de A21. Vale lembrar que a cada ano podia ser um examinador (ER1, ER2, ER3, ER4) diferente.

Excerto 4

ER1: Ok, but you have already been studying English?

A1: Yes, I've been studying English since I was twelve.

(TEPOLI 1- 20/06/2005)

Excerto 5

A1: yes I + I study English + a: + around + ã + eleven years + I + I'm studying English around eleven years + and : + I'm still studying + English

ER4: parallel + [with the university]?

(TEPOLI 2 - 17/10/2006)

Excerto 6

ER2: right + and what about + here + did you study English before + you came to university?

A11: yeah

ER2: where did you study English?

A11: I studied + at ((nome da escola de idiomas)) + and + at ((nome da escola de idiomas))

(TEPOLI 1- 21/06/2005)

Excerto 7

A11: yes + I + I studied English + at ã + ((nome da escola de idiomas))

ER3: right + in a language school? + yes

A11: ((sinal de afirmativo com a cabeça))

ER3: how long have you studied English for?

A11: ã + ã + about three years + and a half
 ER3: three and a half years before university?
 A11: before (TEPOLI 2 - 17/10/2006)

Excerto 8

ER2: ok + how about you ((*nome de A15*))?
 A15: I've studied English for ten years before the university
 ER2: it's a long time
 A15: yeah (TEPOLI 2 - 17/10/2006)

Excerto 9

A15: I've been studying english for: + more than ten years or more than that
 ER3: more than that: {ASC}? + and where have you been + having your studies?
 (TEPOLI 3 - 13/11/2007)

Excerto 10

A21: ((sinal de afirmação com a cabeça))
 ER: you did?
 A21: yeah + I have ã + five + four + or five years + of English + in a + particular
 school
 ER: good (TEPOLI 2 – 16/10/2006)

Excerto 11

ER2: so, how did you learn English?
 A21: han, I learned English when I was ... I started to learn English when I was thirteen,
 fourteen years old in a private school.
 ER2: ok (TEPOLI 3 – 06/11/2007)

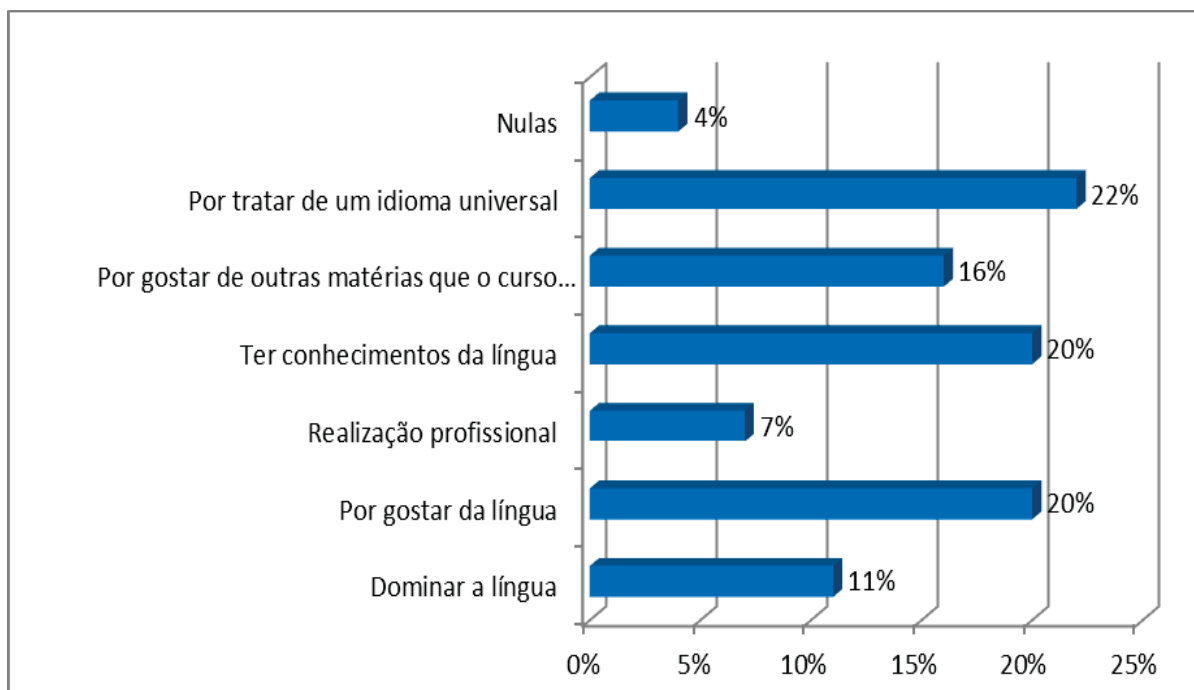
Constrastando os dois últimos blocos de excertos, é possível vislumbrar realidades bastante distintas dentro da mesma sala, de diferentes níveis de PO entre os alunos (ABRAHÃO, 200; ABRAHÃO et at. 2000, PAIVA, 2000), ficando clara a relação causal direta de tempo de estudo da LI desses alunos, a formação de sua PO e melhor desempenho ou não no teste, cuja ILs serão analisadas na próxima seção.

Consequentemente, o desempenho dos alunos que estudaram apenas na faculdade, como os do primeiro bloco (A3, A25), nos testes, foi inferior, pois todos se encontram na faixa E do TEPOLI, isto é, as notas foram menores (entre 3,0 e 1,0) do que as daqueles com experiências similares aos do segundo bloco (A1, A11, A15 e A21), isto é, que já estudavam há mais tempo, que foram avaliados entre as faixas B, C e D (entre 9,5 e 6,0).

A fim de focalizar as expectativas dos alunos com relação ao curso, a sexta pergunta (doravante P6) do questionário, “Quais os motivos que levaram você a escolher a Licenciatura em Língua Inglesa?”, em que cada aluno elencou sua própria lista de razões – não havia

alternativas para selecionarem -, foi o ponto de partida para a coleta de respostas que resultaram no gráfico da Figura 13 abaixo.

Figura 13 - Quais os motivos que levaram você a escolher a Licenciatura em Língua Inglesa?



No gráfico acima é possível visualizar que apenas 20% afirmaram que o motivo decisivo para fazer o curso foi a afinidade com a língua, enquanto 80% apresentaram outras razões, tais como a busca pelo conhecimento da língua (20%), o “domínio da língua” (11%), a realização profissional (7%), o fato de ser um idioma universal (22%), a afinidade com outras disciplinas oferecidas pelo curso (16%) e alguns não responderam (4%) à pergunta.

A soma dos itens representados pelas porcentagens de 11%, 7%, 20%⁷⁶ e 22% nos leva ao número representativo de 60% de alunos, que frequentam o curso, provavelmente motivados a alcançar melhores colocações no mercado de trabalho e não alegaram gostar da língua ou outro motivo desconectado com a profissão, com o mundo globalizado. É de suma importância ressaltar que nenhum dos respondentes afirmou querer ser professor de ILE, nem mesmo os alunos participantes da iniciação científica que nas reuniões afirmavam querer.

Vale esclarecer que essa pergunta, como a maioria das perguntas do questionário, não apresenta categorização prévia de respostas, isto é, era uma pergunta aberta, o próprio aluno dissertou seus motivos, o que tornou possível ter contato com algumas concepções desses alunos, como, por exemplo, a dos 11% que escreveram querer “dominar a língua”, que se

⁷⁶ Ter conhecimento da língua.

trata, a meu ver, de um ideal pouco provável de ser atingido, para não dizer impossível e, portanto, uma concepção não mais aceita.

Em função disso, mesmo sendo contrária a essa concepção de “domínio da língua”, decidi manter as próprias definições/falas dos alunos que, inclusive, se repetem em outras respostas, para que, desse modo, se pudesse caracterizar que tipo de concepção sobre ensino/aprendizagem eles traziam. Outro ponto importante sobre a categorização é que nenhum dos respondentes afirmou querer ser professor de ILE, mesmo os que eu tinha conhecimento que queriam, por participarem da iniciação científica, por exemplo, A1, C1.

Além disso, “dominar a língua” parece diferente da expressão “ter conhecimento da língua”, revelando cada uma delas concepções/expectativas diferentes com relação ao curso, bem como por denotarem, a meu ver, uma diferença de nível para o aluno: “ter conhecimento” seria menor do que “dominar”. A mesma opção de manter as exatas palavras escritas pelos alunos foi feita com relação a todas as respostas dadas às perguntas, como, por exemplo, para a pergunta 13, que será melhor detalhada a seguir, com relação aos dizeres dos alunos que afirmam querer “aprender o suficiente para conseguir lecionar” e “adquirir conhecimentos básicos”.

Portanto, isso se tornou um dado relevante, pois me fez tomar decisões, optar por trabalhar tais questões (identificar e reculturar suas concepções/expectativas), integrantes de sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 2004), tanto durante as aulas de Metodologia do Ensino de LI (Apêndices B1 e B2), quanto nos projetos de iniciação científica (Apêndices A1 e A2; Anexos A1, A2 e B).

Esse processo de identificação e reculturação por meio de leituras, discussões de textos teóricos e atividades práticas realizado a fim de fazê-los refletir sobre essas percepções/expectativas, a sua prática (no momento em que apresentaram uma atividade na aula de Metodologia) e sobre a prática de outros professores (quando estavam assistindo às aulas durante a regência de estágio ou as minhas aulas na faculdade) para torná-los mais conscientes daquelas que possuíam foi uma tentativa de que, pelo menos, ao torná-las perceptíveis, pudessem perceber o quanto estavam arraigadas e, quem sabe, assim, alterá-las, como pode ser visto nos excertos 12 e 13 analisados a seguir:

Excerto 12

Em seguida, pedi para que eles se organizassem em semicírculo para fazermos as discussões sobre os textos teóricos que eu havia pedido que lessem. Deixei que eles fizessem as colocações e fui fazendo algumas no meio das manifestações de um ou de outro, levantando questionamentos para que eles pudessem falar o máximo. Também pedi que eles

relacionassem com as observações de aulas que eles estavam fazendo para o estágio obrigatório que devem cumprir para o curso em escolas estaduais.

(Apêndice A4 – Diário da aula de Metodologia do Ensino de LI – 16/08/2007)

Excerto 13

A11: eu acho que se tivesse mais tempo + se vocês falarem entendeu + porque igual você falou + às vezes você planeja uma coisa para uma aula + você chega lá + você vai descobrir que não é justamente aquilo + que você vai aplica + entendeu? + conforme as necessidades do seu aluno + você vai puxando + você + não é? + você vai + pedindo a colaboração + então + não é necessariamente aquilo que você pôs que você vai praticar + entendeu + porque na aula + a gente tá vendo os estágios + lá na escola + a professora preparou uma aula + quarta-feira + não teve como + chegou um aluno problema + ai ele já começou a atrapalhar a sala toda + ela olhou pra mim e falou assim + e agora? + vou ter que mudar totalmente o conteúdo da minha aula + por causa de um aluno + então + isso às vezes que você planejou + você não pode colocar em prática + entendeu + você vai ter que ver a necessidade da sua sala naquele dia + entendeu + o que seus alunos + não é? + igual você falou + você planeja uma coisa mas às vezes você tem que mudar totalmente o roteiro da aula + já aconteceu com você aqui na sala + não foi? + o ((nome do aluno)) não veio + vai ficar vinte minutos esperando + eu acho que às vezes o tempo poderia ser mais maleável.

A06: É+ concluindo + com tudo isso que a gente acabou de discutir + seria interessante até levantar uma hipótese + até por que faz parte + da sua disciplina + do: + como preparar essa aula + qual é o grau de motivação desse professor + sabe? + como esse professor tava preparado pra preparar + é: + pra montar essa aula + pra elaborar + qual é o grupo de alunos que ele esperava dentro da sala + certo? + tudo isso leva a ser uma incógnita + e também + principalmente + tô querendo levar o estado desse professor + o estado desse professor + que se encontra naquele momento + certo? + ai já é aquela questão de que + de que espaço se abre + para esse professor que condição se dá para esse professor + para que ele elabore sua aula + para que ele faça um trabalho bem feito.

(Apêndice B2 – transcrição da aula de Metodologia de Ensino de LI – 25/10/2007)

Os trechos dos excertos acima mostram dinâmicas que utilizei para promover discussões a partir dos textos teóricos estudados sobre LA, reflexão, abordagens de ensino de LE, entre outros, a fim de analisar, de contrastar as teorias e as práticas que eles estariam utilizando tanto ao preparar ou ao assistir a uma atividade, para ensinar um tópico/tema/assunto da LI que uma dupla de alunos deveria escolher e apresentar para a sala, quanto aquelas a que eles estavam assistindo durante o estágio curricular exigido pela faculdade (observação de aulas de inglês) ou minhas próprias aulas, ou ainda, às que assistiram enquanto eram alunos do ensino fundamental ou médio.

Tais excertos permitem ainda verificar o quanto os alunos já estavam refletindo sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI nos diferentes contextos que eles vivencia(r)am (no ensino médio, faculdade, estágio) e o quanto a prática do professor precisa ser permeada por constantes reflexões para as várias tomadas de decisões e modificações em sua prática que ele terá que realizar antes, durante e após a aula cuja importância é destacada por Almeida Filho (1993, 1999, 2004), Celani (2001, 2003, 2004), Concário (2003, 2009), Schön (1983,

1987, 1998) entre outros teóricos já mencionados neste trabalho para que a sala de aula passe de contexto de informação para o de formação (DIAS, 2002, 2003).

Além disso, é possível inferir que a competência implícita desses alunos-professores estava sendo questionada pelos novos conhecimentos/teorias/conceitos trazidos pelos textos e atividades em sala de aula, pela PFP, a fim de contribuir para a construção da competência teórica (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2004) desses alunos-professores durante as aulas de Metodologia do Ensino de LI, uma das tarefas que o ensino em uma graduação deve exercer.

Portanto, no que se refere à questão, há a percepção, nas falas dos alunos professores, de uma certa “consciência” da necessidade de aprender, construir novos mapas (CELANI, 2004) e de desenvolver-se profissionalmente. Nesse sentido vale citar Freitas (1999, p. 51), ao dizer que “refletir sobre o próprio ensino [...] é a condição que leva o professor de LE a assumir um status de profissional, deixando de ser visto como um mero operário a desempenhar seu ofício”.

Pela análise dos excertos 13 ao 15, as idas e vindas de tais questionamentos/percepções/conceitos sobre o processo de ensino/aprendizagem podem ser sinalizadas, pois perceber-se, por exemplo, a concepção errônea sobre o que seria uma abordagem comunicativa quando A01 apresenta sua definição destacada no excerto 14, “eu acho que elas conseguiram se expressar bem com a sala de aula”.

Entretanto, como PFP, não disse que ele estava errado, mas tentei formular perguntas, “então vamos saber de vocês + o conceito + o que é uma abordagem tradicional?”, “vou reformular a pergunta” ou “vocês só interagiram quando?”, para que eles mesmos (re)pensassem, percebessem o que estava errado no conceito que eles tinham elaborado e apresentado e, no final, ao serem perguntados “então também foi uma abordagem o quê?” respondem “tradicional”, conseguindo verbalizar que a atividade que apresentaram se enquadrava dentro da abordagem tradicional de ensino.

Excerto 14

PFP: abre aí, ôh!+a gente começa a preparar, pelo planejamento + depois a gente vai pra onde? + a aula + durante a aula + e depois da aula + nós estamos no momento depois da aula + então nós vamos refletir sobre as aulas que aconteceram + juntos + qual que é a abordagem de ensino da primeira aula + das meninas? + tradicional? + humanista? + ou comunicativa? + nós estudamos isso + as três + lembra disso+ lá no comecinho? + tradicional + comunicativa ou humanista? + por quê?

A01: eu acho que é comunicativa.

PFP: por quê?

A01: eu acho que elas conseguiram se expressar bem com a sala de aula

PFP: ((INCOMP)) + ó: + então vamos saber de vocês + o que é uma abordagem tradicional? + o que é uma abordagem comunicativa? + e o que é uma

abordagem humanista?

A02: humanista poderia se relacionar com o construtivismo?

(Apêndice B2 – Transcrição da Aula (APs) – 25/10/2007)

Excerto 15

PFP: tradicional + então a gente precisa começar + a saber + qual que é + o: + o significado das teorias pra poder aplicar + então se partiu todo conhecimento do professor e NÃO envolveu o aluno + a abordagem é tradicional + tá? + que que é + se a gente pensar numa gradação + a tradicional quase não tem participação do aluno + tem muito pouco + a humanista + ela começa a ter uma interação maior + e a comunicativa tá partindo do aluno para depois ir pro professor + tá? + então inversão do valor + tudo bem? + bom + então nós falamos da abordagem do professor lá + se a gente pensar lá naquele quadro lá + que vocês me falam da abordagem do aluno + qual foi a postura de vocês + então o que que é a abordagem do aluno? + é o jeito que ele estuda + é o jeito que ele aprende + qual que foi a abordagem de vocês durante a aula? + da aula um ainda + nós tamo falando.

A03: Passiva

PFP: vocês só interagiram quando?

A04: quando o professor pediu.

PFP: interagiu quando o professor mandou + na verdade + vocês tiveram muita interação para fazer o exercício + ou a grande maioria fez sozinho? + quando encontrou alguma dificuldade foi falar com a ((nome da aluna)) + então também foi uma abordagem o quê?

AA: tradicional.

(Apêndice B2 – Transcrição da Aula (APs) – 25/10/2007)

Além disso, os excertos 14, 15 e 16, em suas partes sublinhadas, mostram como o professor pode ajudar nos processos comunicativos, criar e gerenciar condições favoráveis à produção linguística dos alunos por meio de perguntas, da criação de oportunidades para participar de interações, negociações e estratégias (MERCER, 1995), gerando oportunidades de falar durante as aulas, neste caso, mesmo que na língua materna, uma vez que o mesmo autor lembra que a importância de boas práticas de uso de língua na sala de aula precisa explicar como as pessoas se ajudam na aprendizagem, qual é o objetivo da educação formal e como a língua é utilizada para proporcionar entendimento e conhecimento, como pode ser visto também no excerto a seguir:

Excerto 16

PFP: vou reformular a pergunta + a gente sempre tem que pensar num todo + do começo da aula até o fim + qual foi a quantidade de envolvimento? + foi maior parte ou menor parte do aluno?

AA: menor

PFP: menor. + é isso que vocês têm que analisar + tá? + a gente tem que fazer isso até pra depois a gente analisar a nossa aula + sugestão + o que poderia dar de sugestão pra elas? [2] vamo gente.

A05: interagir mais + é isso?

PFP: promover maior interação + mas é muito vago + como? + e a sugestão é a gente falar + olha + você faz isso pra melhorar a coisa + como?

A06: tenta catalisar alguma coisa que esse aluno tem pra oferecer + certo?

PFP: hã

A06: eu + já é a partir daí um do modo de interagir com o aluno ((INCOMP)) + seria um modo + de desde o início da aula + podendo atrair a atenção do aluno + partir do conhecimento que ele já existe + que ele tem.

A07: você acha que é possível?

(Apêndice B2 – Transcrição da Aula (APs) – 25/10/2007)

Esses excertos indicam que minha intenção como PFP não era oferecer receitas, ao contrário, era propor questionamentos para que os alunos pudessem refletir sobre a existência, formação e alteração de suas competências (implícita, teórica, linguística, profissional, aplicada) como alunos e como futuros professores, tornando-os capazes de criar um caminho próprio com mais consciência e responsabilidade, para mostrar que não há fórmulas, nem método(s) perfeito(s) em sala de aula, mas, sim, um eterno (re)formular, (re)fazer e, conseqüentemente, (re)construir do processo de ensino/aprendizagem e que tais concepções e paradigmas precisam ser (re)avaliados (DIAS, 2003).

Em outras palavras, pretendia deixar claro que cabe a ele, futuro professor, selecionar a melhor forma de ensinar seus alunos a aprender (KFOURI-KANEOYA, 2001) e se ver e agir como coparticipante do processo de ensino/aprendizagem (MOITA LOPES, 1996, 2004; FREIRE, 1997, 1999, 2000), por meio da reflexão, desenvolvendo sua CL (CONCÁRIO, 2003).

Esse processo foi acontecendo, pelo menos em nível de discurso (verbalização), no transcorrer das discussões propostas nas aulas por PFP, como pode ser comprovado tanto nos dados sublinhados dos excertos 13 a 15 anteriores quanto nos 17, 18, e 19, respectivamente, quando, por exemplo, AP6 descreve, nos trechos destacados em negrito, sua própria prática durante a apresentação de sua atividade para a sala, ou nos momentos em que AP1 (“porque igual você falou + às vezes você planeja uma coisa para uma aula” e “conforme as necessidades do seu aluno, você vai puxando”) e A18 (“se a necessidade do meu aluno é ‘x’ + eu tenho que entrar ali dentro e fazer o meu melhor” e “a ideia é de ser profissional, eu sou bom no que eu faço, porque eu estudei, e eu vou fazer o melhor”) sinalizam sobre a reflexão sobre a prática do professor bem como suas competências, a saber:

Excerto 17

AP6: eu acho assim + legal + mas essa maneira de trabalhar + que pudesse chegar + é: a partir + buscando o conhecimento do aluno + tá + tudo aquilo que ele já sabe + né? + **trabalhar isso + por exemplo + os pronomes + trabalhar isso daí antes de colocar na lousa** + quais são os pronomes que vocês conhecem? + ai você já começa o que + puxando alguma coisa do aluno ao invés de chegar e jogar + né? + eu acho que essa seria uma

maneira + é: + mais o ideal de trabalhar + você já provoca uma + como se fala + uma reação do aluno + o conhecimento do aluno + tá + acho que esse seria + um início ideal + é: + que mais? [2] bom + aí teria que aplicar o trabalho + com essa filosofia + e ir aplicando o trabalho todo.

PF: agora o que ((INCOMP)) + aonde você daria essa aula?

A11: eu?

PF: é!

Excerto 18

AP1: eu acho que se tivesse mais tempo + se vocês falarem entendeu + porque igual você falou + às vezes você planeja uma coisa para uma aula + você chega lá + você vai descobrir que não é justamente aquilo + que você vai aplica + entendeu? + conforme as necessidades do seu aluno + você vai puxando + você + não é? + ((nome de PF)) + você vai + pedindo a colaboração + então + às vezes + não é necessariamente aquilo que você pôs que você vai praticar + entendeu + porque na aula + a gente tá vendo os estágios + lá na escola + a professora preparou uma aula + quarta-feira + não teve como + chegou um aluno problema + aí ele já começou a atrapalhar a sala toda + ela olhou pra mim e falou assim + e agora? + vou ter que mudar totalmente o conteúdo da minha aula + por causa de um aluno + então + isso às vezes que você planejou + você não pode colocar em prática + entendeu + você vai ter que ver a necessidade da sua sala naquele dia + entendeu + o que seus alunos + não é? + igual você falou + você planeja uma coisa + mas às vezes você tem que mudar totalmente o roteiro da aula + já aconteceu com você aqui na sala + não foi? + o ((nome do aluno)) não veio + vai ficar vinte minutos esperando + **eu acho que às vezes o tempo poderia ser mais maleável.**

Excerto 19

A18: eu acredito assim + acredito que sim + vai se diferenciar o profissional na rede pública + e o profissional na rede particular + porque assim + o profissional que sabe + ele conhece + é: + o seu potencial + como professor + como profissional + eu creio que ele consegue trabalhar + da mesma forma + de boa forma + é lógico + atendendo às necessidades daquela clientela + mas + fazendo o melhor + chegando dentro da sala de aula + e hoje + eu vou fazer o meu melhor trabalho + é hoje + hoje é o meu melhor trabalho + e todos os dias assim + vamos supor + tenho aula aqui que é de uma forma + tenho ali que é de + uso de estratégias diferentes + mas o que importa é que eu vou chegar dentro da sala de aula + e vou fazer o meu melhor + o meu máximo + justamente + ele tem que ser flexível + justamente por isso + se a necessidade do meu aluno + é “x” + eu tenho que entrar ali dentro + e fazer o meu melhor + não é passar a mão no aluno e ser bonzinho + não é essa a ideia + a ideia é de profissional + eu sou bom no que eu faço + porque eu estudei + e eu vou fazer o melhor

A12: eu concordo + **porque senão a gente vai ter duas faculdades? + então nós vamos dar aula pro estado + nós vamos dar aula pra escola particular?**

A18: é justamente isso

A12: **dois tipos de professores + dois tipos de processos + procedimentos**

A18: e também pela realização pessoal + que você chega dentro de um ambiente e você faz o seu melhor + gente

(Apêndice B2 – Transcrição da Aula (APs) – 25/10/2007)

Assim, conceitos e concepções sobre as abordagens de ensino (tradicional, humanista e comunicativa), as competências do professor de LI, consciência linguística, entre outros, e a importância da reflexão sobre a sua prática (ao analisar a atividade que haviam acabado de

apresentar – em negrito no excerto 17) e sobre a prática de outros (ao analisarem as aulas de estágio a que estavam assistindo – em negrito no excerto 18) em sala de aula foram lidos, discutidos, analisados e (re)pensados em atividades como estas, como parte do processo de intervenção pedagógica, durante o ano de 2007 nas aulas de Metodologia do Ensino de LI e de Leitura e Interpretação de Texto em inglês, reforçados durante as aulas de Literatura Inglesa, em um trabalho interdisciplinar, visto que, como mencionado, as três disciplinas eram dadas por mim, nas quais um dos objetivos era ajudar a desenvolver a CL dos alunos.

Tais conceitos e concepções que não estavam claros no início das aulas, como visto nos excertos, foram compreendidos e verbalizados corretamente por alguns alunos, mostrando a importância de se trabalhar teoria e prática, paralelamente, a fim de quebrar o estereótipo de que a teoria na prática é outra (DIAS, 2003).

Nesse sentido, a pesquisa contemplou a reflexão, contribuindo para a formação tanto da minha CL quanto da dos futuros professores (MOITA LOPES, 1996, 2004; FREIRE, 1997, 1999, 2000, 2002), a partir de subsídios teóricos e de dados que possibilitaram uma reculturação (HANNAY; ROSS, 1997; FULLAN, 1996, 1997), pelo menos das expectativas e concepções que foram verbalizadas e, conseqüentemente, alteradas, criando melhores condições de ensino/aprendizagem em um trabalho interdisciplinar, atingindo um dos objetivos desta investigação, exposto em sua introdução.

Entretanto, nas partes sublinhadas de todos os excertos acima, verifica-se que, apesar de os alunos estarem conscientes, o discurso de alguns ainda se encontra permeado por “justificativas” para problemas que eles mesmos detectaram em como e quando apresentaram sua atividade. Nota-se também frequentemente o discurso da influência do meio que demonstra as idas e vindas entre a velha concepção e a nova, e o quanto é difícil nos desvencilharmos da velha e incorporar à nova.

Difícil dizer se essa constatação do choque entre o novo e o velho, que parece ter adquirido a nova concepção, é consciente o bastante para que chegue ao nível de mudar a atitude e não ficar apenas no nível do discurso. Talvez alguns deles nem sejam capazes, ou alguns sejam, de transformar o discurso em atitude, isto é, de passar do nível do dizer para o do fazer. Entretanto, nesse momento, só era possível avaliar o discurso, pois a mudança de atitude na prática teria que ser destinada a uma nova pesquisa que os acompanhassem depois da faculdade.

Em outras palavras, vale salientar que meu objetivo nesta pesquisa era que eles percebessem suas próprias concepções e analisassem suas concepções/visões por meio do seu próprio discurso/dizer, levantassem problemas, pensassem em suas soluções e isso aconteceu,

como pode ser visto pelas partes destacadas.

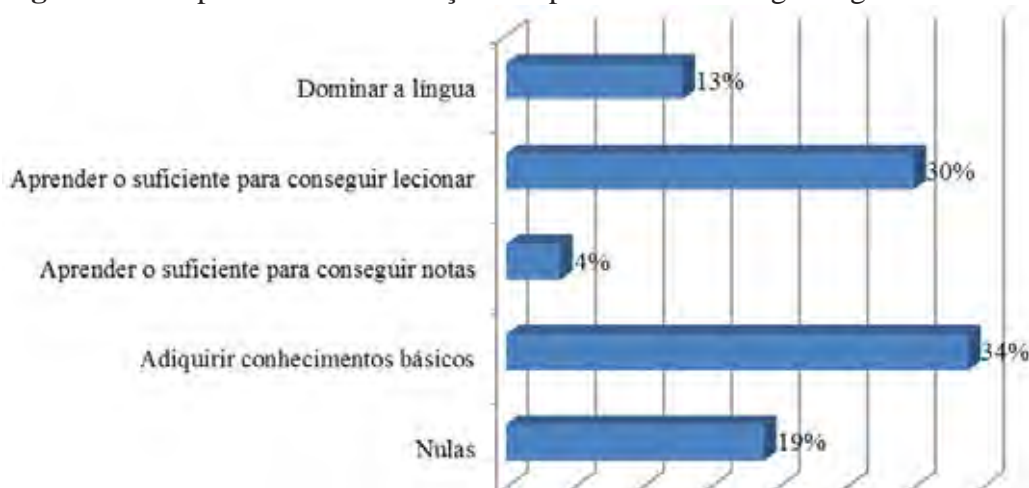
Contudo, também percebi o quanto alguns desses alunos ficam na defensiva e não estavam abertos para sugestões ou mudanças, como pode ser comprovado pelas partes sublinhadas nos excertos anteriores, bem como no excerto 20 em que finalizo a aula porque os alunos já estão se levantando para ir embora em função da hora:

Excerto 20

PFP: eu até fiz de propósito para vocês começarem a falar + porque é o seguinte + ó + eu acho com que cara a gente vai falar em sugestões + vocês partem muito para defensiva já + sabe + mesmo que você vai analisar a aula + eu sei que vocês partem para defensiva + olha só + como vocês estão + eu acho que **todo mundo sabe de todos os problemas que existem + em relação ao ensino-aprendizagem + todos que foram levantadas aqui são válidas** + entendeu? + eles existem + a gente não vai resolvê-los agora + a única coisa que eu queria que vocês percebessem + a importância de se dar, ouvir sugestões para as atividades + que apesar de não aulas + são atividades que podem integrar uma aula + só que se vocês ficarem tão na defensiva + e já faz assim + ó + ah porque + eu vou + era assim + era assado + é porque na verdade não tá aberto para receber a sugestão + a sugestão não é com a intenção de falar + olha a sua aula ficou uma droga + a sugestão é com a ideia de falar + pegar uma aula que tá feita hoje + e você arruma + melhorar ela + para quando você for dar uma aula + pra quando você pegar de ACT + daqui a dois meses que seja + ou sei lá + for substituir + agora alguém + ela esteja melhorada + **porque a intenção não é refletir?**

(Apêndice B2 – Transcrição da Aula (APs) – 25/10/2007)

Retomando as perguntas abertas do questionário, ao serem abordados sobre quais expectativas tinham com relação ao aprendizado da LI na faculdade (P7), apenas 13% responderam que pretendiam “dominar a língua”, que acreditavam que, na faculdade, poderiam adquirir (“dominar”) boas condições para atuarem no mercado de trabalho, enquanto 19% simplesmente não responderam. Em sua maioria, os alunos não tinham expectativas de ir além do nível básico de conhecimento (34%) e 4% responderam que esperavam apenas o suficiente para tirar notas, o que inferi como querer passar de ano para concluir a faculdade.

Figura 14 - Expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade

Primeiramente, foi necessário fixar-me nas categorias geradas pelas respostas que o próprio aluno escreveu. A expectativa de “dominar a língua” reaparece em uma porcentagem maior (13%) do que na pergunta anterior (11%). Outro questionamento com relação a esses dados é a diferença entre “aprender o suficiente”, que aparece em duas categorizações (30% e 4%), na qual parece que o aluno não está preocupado ou que pensa sobre a própria competência, e “adquirir conhecimentos”, que denota que ele quer/tem uma competência, colocada pelos alunos em uma mesma porcentagem (34%). Assim, pode-se afirmar que cerca de um terço da turma tem uma preocupação com a competência, enquanto aproximadamente um terço, não.

A meu ver, desse modo, a grande preocupação em relação à P7 se encontra na alta porcentagem (30% dos alunos) que deseja/espera “aprender o bastante para lecionar” ou, em outras palavras – como citado no excerto durante a entrevista de A3⁷⁷, exposta a seguir – “passar no concurso público” (grifo nosso), uma vez que esse “bastante” pode ser um indício da expectativa de que não é necessário ter um alto nível para ser aprovado em um concurso público. Isso porque, como seu antigo professor de LI no Ensino Médio apenas “passava uma materiazinha na lousa” (ênfase nossa) e não forneceu “uma aprendizagem boa”, ela aprendeu para passar de ano, “bem pouquinho”. Eles repetem, nas falas, as mesmas concepções que escreveram no questionário. Sua professora de LI no Ensino Médio, no entanto, havia passado em um concurso público e lecionava:

⁷⁷ A3 entrou para fazer o teste, no entanto, se recusou a fazê-lo posteriormente, e acabou apenas tendo uma conversa sobre formação de professores com ER2.

Excerto 21

A24: Porque eu sempre quis fazer Letras

ER2: Mas, assim, uma razão mais concreta. O que, que te levou a fazer Letras?

A24: Eu penso o seguinte: que eu tenho que fazer Letras, né? Eu quero passar em concurso público, sabe? Melhorar o meu ganho profissionalmente.

A24: O inglês foi uma negação... Foi uma negação porque no primeiro, segundo, terceiro colegial a gente não teve assim uma aprendizagem boa.

ER2: O que vocês faziam nessas aulas?

A24: Nessas aulas?

ER2: De colegial... de inglês, né?

A24: Então, a professora chegava, sentava, passava uma materiazinha na lousa igual uma professora minha que eu tinha, ela abria um chocolate, comia chocolate.

ER2: Que legal, né?

A24: Que legal! É, a gente aprendia assim, passava de ano.

ER2: Mas passava?

A24: Mas passava.

ER2: E aprendia ou passava porque ela deixava passar?

A24: Aprendia, mas muito pouco... bem pouquinho.

(TEPOLI 1 - 23/06/2005)

Essa visão dos alunos pode contribuir para a perpetuação do círculo vicioso (CONSOLO, 2008b, p. 85), exposto na seção de fundamentação teórica desta tese, gerado pelo fato de que “(des)crenças e (in)competências dos alunos ingressantes decorrem, em larga escala, das experiências e deficiências do ensino Fundamental e Médio” (CONSOLO, 2005).

Desse modo, os referidos ingressantes do curso de Letras com baixo nível de PO e que, muitas vezes, permanecem nesse mesmo nível de proficiência durante toda a graduação, após saírem do curso são aprovados em um concurso público⁷⁸ que não exige uma PO, já que as provas, em geral, focam a habilidade de leitura e interpretação de texto e conhecimentos gramaticais. A questão que fica em aberto com relação a essa fala é se A3 tem consciência de que poderá, no futuro, agir da mesma maneira e representar “exatamente” o mesmo papel que o professor, e que seus alunos poderão pensar o mesmo com relação às suas aulas.

A ideia de que não é necessário estar bem capacitado (o que reforça o que é defendido no círculo vicioso) e talvez o medo de não entender o que será dito fizeram com que os alunos, como foi narrado por eles nas entrevistas, ao serem inquiridos (P13) sobre a necessidade de um professor de LI dar aulas somente em inglês, 55% respondessem que não e 45% defendessem que sim – conforme o gráfico da Figura 13.

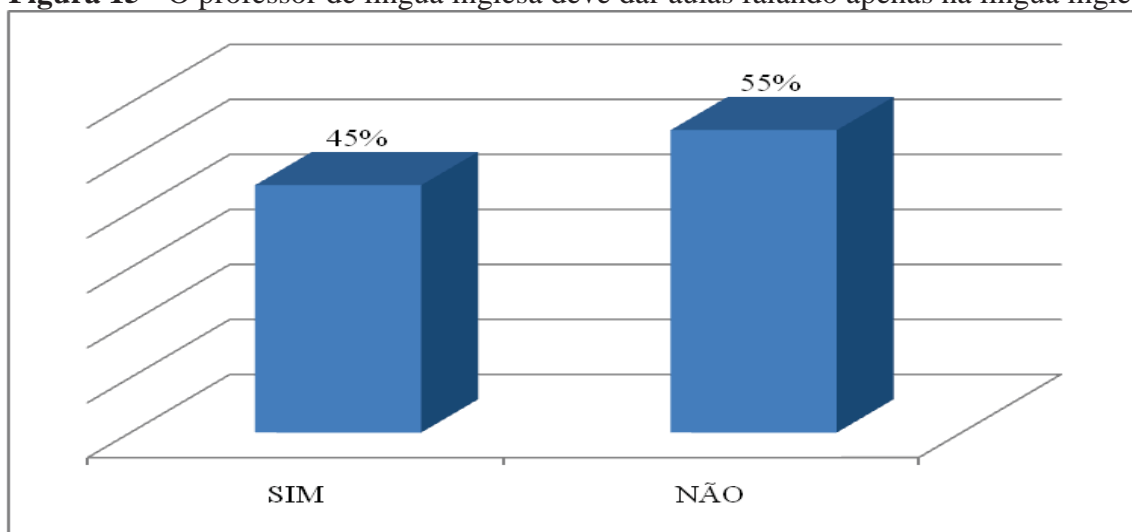
Apesar das duas porcentagens serem muito próximas, parece-me que, em se tratando de um curso de Letras, que tem como princípio oferecer durante as aulas um contato maior dos alunos com a LE, sendo a fala do professor uma das principais fontes de insumo, a

⁷⁸ Dados do acompanhamento de egressos da faculdade demonstram que aproximadamente 80% dos ex-alunos da instituição que prestam concurso público são aprovados.

preferência pela LE nas aulas deveria ser bem maior.

Dessa forma, há de se chamar a atenção para esses dados que comprovam o quanto os alunos, no início do curso, não estavam conscientes da grande necessidade de atingir um nível de PO adequado para poderem ministrar aulas de ILE nem da importância que a fala do professor representa como insumo na sala de aula que pode ser corroborada ainda pela Figura 14, a seguir, visto que 55% do grupo achava que o professor de LI não devia dar aulas falando apenas em inglês.

Figura 15 - O professor de língua inglesa deve dar aulas falando apenas na língua inglesa

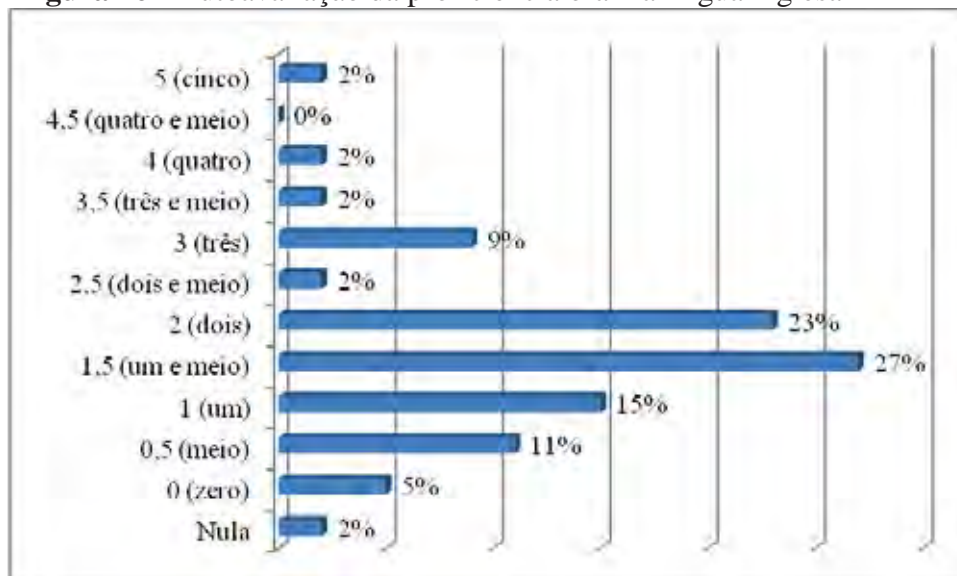


Daí a importância de se levantarem as expectativas e, conseqüentemente, suas concepções e promover discussões a partir de textos teóricos e situações do dia a dia da sala de aula para que eles se conscientizem dessas expectativas e concepções, como realizado durante os anos seguintes através desta pesquisa. Acho importante salientar que, por esse objetivo alcançado, a meu ver, a pesquisa já se justifica e pode ser considerada válida em face de grande alteração do discurso dos alunos, principalmente no último ano da faculdade.

Ao avaliar sua PO, por outro lado, os próprios alunos parecem bem conscientes de seu baixo nível de PO ao ingressarem no curso. Em 2004, antes da aplicação dos testes, pois ao responderem a pergunta “Como você avalia sua PO na LI (em uma escala de 0 a 5)?”, na pergunta 8 do questionário, 81% dos alunos consideravam-se abaixo da metade da escala, menos de 2,5. Além disso, 5% avaliaram sua PO em 0 (zero), 11% em 0,5 (meio) e 15% em 1 (um). Alguns alunos (2%) simplesmente não assinalaram nenhuma alternativa, não sendo

possível saber se foi por opção ou se se esqueceram de fazer a autoavaliação⁷⁹ – respostas consideradas “nulas”, conforme ilustrado pela Figura 16 e pelo Quadro 9:

Figura 16 - Autoavaliação da proficiência oral na língua inglesa⁸⁰



Quadro 9 - Autoavaliação de proficiência dos alunos-formandos⁸¹

% DE ALUNOS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTA
2%	Falo inglês como um falante altamente competente.	5.0
0%		4.5
2%	Falo inglês fluentemente e de maneira correta em quase todos os aspectos e ocasiões em que faço uso da língua. Conheço amplamente o vocabulário e, portanto, raramente hesito na fala para encontrar as palavras adequadas. Por outro lado, não sou completamente fluente em situações nas quais não tenho a prática de uso da língua.	4.0
2%		3.5
9%	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, mas minha linguagem oral apresenta erros e às vezes não encontro as palavras para expressar o que quero dizer. Tenho dificuldade em me expressar sobre determinados assuntos ou em ocasiões nas quais ainda não tive a oportunidade de praticar o uso da língua. Sou capaz de fazer um breve relato verbal em inglês de informações que eu tenha obtido por meio de minha língua materna (por exemplo, leio um texto em português e sou capaz de comentar o conteúdo geral do texto em inglês).	3.0
2%		2.5
23%	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, por exemplo, para dar e receber instruções simples, perguntar e informar as horas, perguntar e falar sobre aspectos corriqueiros de experiências escolares e de trabalho, e sobre meus interesses e preferências. Meu vocabulário é limitado e preciso me esforçar bastante para falar inglês em situações novas ou inesperadas.	2.0
27%		1.5
15%	Sou capaz de expressar apenas idéias simples, relacionadas às minhas experiências	1.0

⁷⁹ Esses alunos não se identificaram no questionário, portanto não tive como verificar o real motivo de não assinalarem a alternativa.

⁸⁰ A escala utilizada para a autoavaliação foi adaptada a partir da *General Self-assessment Rating Scale – Speaking* (OSKARSSON, 1980).

⁸¹ A escala utilizada para a autoavaliação foi adaptada a partir da *General Self-assessment Rating Scale – Speaking* (adaptada a partir de OSKARSSON, 1980).

	cotidianas e ao ambiente em que me encontro, por exemplo, perguntar e falar sobre tempo, alimentação, e algumas instruções. Meu vocabulário se restringe a um conjunto de palavras e frases simples.	
11%		0.5
5%	Eu não falo inglês.	0

Se compararmos tais notas atribuídas pelos alunos e as notas pontuadas pelos ERs, verificamos que, durante os três anos em que foram realizados os testes, o maior percentual de alunos que alcançaram médias acima da pontuação mínima (6 pontos) foi de 38,46%, e ainda cabe ressaltar que, dentre os três anos, apenas 11,54% dos alunos atingiram mais de 8 pontos nos testes orais, conforme pode ser observado pelo desempenho dos alunos na Figura 17. Isso corrobora as possíveis dificuldades, ou baixa expectativa com relação à PO que esses alunos apresentavam no questionário, no início do curso (2004), e que se materializaram, na prática, no transcorrer do curso (2005, 2006 e 2007).

A dificuldade dos alunos com relação à PO também pode ser notada a partir da pontuação média, em uma comparação do desempenho no TEPOLI entre os anos, a qual foi 4,76 no ano de 2005, 5,35 no ano de 2006 e 5,24 no ano de 2007 (Figura 17). Pode-se dizer que, na média, as pontuações correspondem, aproximadamente, a 50% da pontuação total, visto que a diferença entre as médias é pouca e, portanto, praticamente não há diferença significativa no desempenho dos alunos entre os anos.

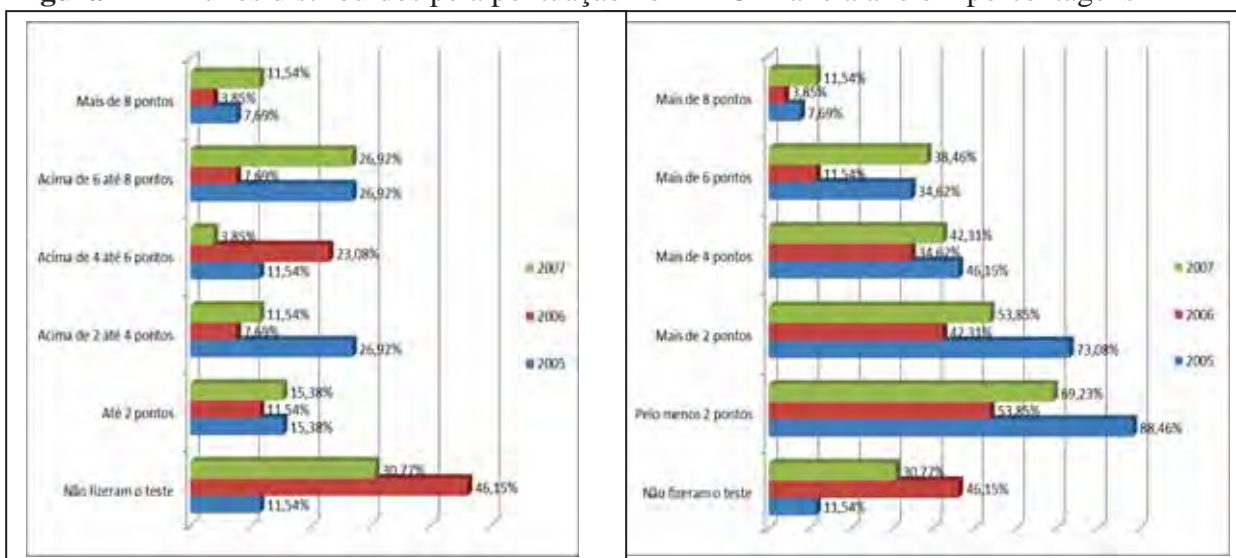
Todavia, os coeficientes de variação apontam que existe uma alta heterogeneidade entre as pontuações, visto que o coeficiente de variação do ano de 2005 é 48,01%, o do ano de 2006 é 46,61% e o do ano de 2007 é 54,51%. Estes coeficientes indicam que alguns alunos tiram notas muito acima da média e ao mesmo tempo, também apontam que outra parte dos alunos obteve notas muito abaixo da média.

Todas essas discrepâncias de nível da PO dos alunos descritas nos três últimos parágrafos podem ser observadas na Figura 17 a seguir, visto que, ao mesmo tempo em que se verifica percentuais de alunos que alcançaram mais de 8 pontos no TEPOLI, também pode-se observar percentuais de alunos que tiraram no máximo 2 pontos no teste. Contudo, não se pode deixar de notar tanto que houve alunos que aumentaram sua média para mais de 6,0 pontos (de 7,69% para 11,54%; de 34,02% para 36,46%) quanto a diminuição significativa do número de alunos com pelo menos 2 pontos (de 88,46% para 69,23%).

Outro dado importante demonstrado pela figura é que apesar de 2006 ter sido o ano de que mais alunos “não fizeram o teste” (46,15%), em 2007 houve uma queda nessa ausência (30,77%). Tano o aumento das notas quanto a diminuição de ausências atribuo ao fato dos s alunos estarem mais conscientes de suas concepções, papel que desenvolveriam ao se

torname professores e, conseqüentemente, estarem se empanhando mais.

Figura 17 - Alunos distribuídos pela pontuação no TEPOLI ano a ano em porcentagens



Ainda é importante ressaltar que os alunos que alcançaram mais de 6 pontos e que, portanto, se pressupõe que concluíram o curso com uma PO adequada para atuarem no mercado de trabalho, em sua maioria, de acordo com o questionário aplicado em 2004, já possuíam uma experiência diferente com relação à sua PO, pois frequentavam ou frequentaram, antes da faculdade, cursos livres de idiomas e que, inclusive, na escala de autoavaliação, se classificaram acima de 3 pontos, de acordo com a Figura 16. Não são, assim, alunos que chegam à faculdade trazendo apenas a experiência de aula de LI do ensino médio e, portanto, concepções que poderiam dificultar o processo de ensino/aprendizagem.

Ao acompanhar as notas de 2005, 2006 e 2007 do TEPOLI das alunas A1 e A15, pode-se notar que ambas mantiveram a mesma faixa de pontuação (acima de 8,5) em todos os anos. Vale lembrar que as duas alunas frequentaram, durante mais de 10 anos, curso de idiomas e, conseqüente e provavelmente, possuíam expectativas e concepções do que seja uma PO mais adequada para um futuro professor de LI.

Por outro lado, A2, A16, A19, A22 e A23 representam o inverso, pois foram alunos que tiveram pouco, ou até mesmo nenhum contato com a produção oral em LI durante o ensino médio, o que contribuiu para terem expectativas e concepções que, possivelmente, dificultaram sua formação como professores de LE, uma vez que tiveram de (des)construir conceitos/paradigmas sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Desse modo, a meu ver, um dos grandes papéis do curso, além de mediar e ajudar diretamente para a melhora das competências e habilidades linguísticas do aluno com práticas

de sala de aula adequadas, deve contribuir para alterar concepções e/ou expectativas, pois essa reculturação também contribuirá significativamente para reverter a atitude do aluno com relação à formação e melhora de sua PO.

Outro aspecto importante com relação às suas concepções e expectativas de formação e melhora da PO que precisou ser revertido se relaciona com o fato de não praticarem as habilidades orais em sala de aula. Quando questionados (P10) se eles se expressavam na LI em sala de aula, os resultados indicam que 49% dos alunos afirmaram que “às vezes” falavam em inglês, 29% disseram “sim” e 22% responderam que “não” (Figura 18).

Na mesma linha, ao responderem a pergunta 12 – “Você gosta de falar inglês com seu professor e com os colegas de classe?” –, 51% disseram que não gostam, conforme ilustrado nas Figuras 18 e 19, o que reforça a ideia de que muitos alunos estão cursando Letras, entretanto, não o fazem por querer ou gostar, ou ainda pode estar relacionado às condições/concepções com que esses alunos chegam ao ensino superior, fazendo com que eles não gostem ou tenham medo de falar na LE.

Figura 18 - Você se expressa na língua inglesa na sala de aula?

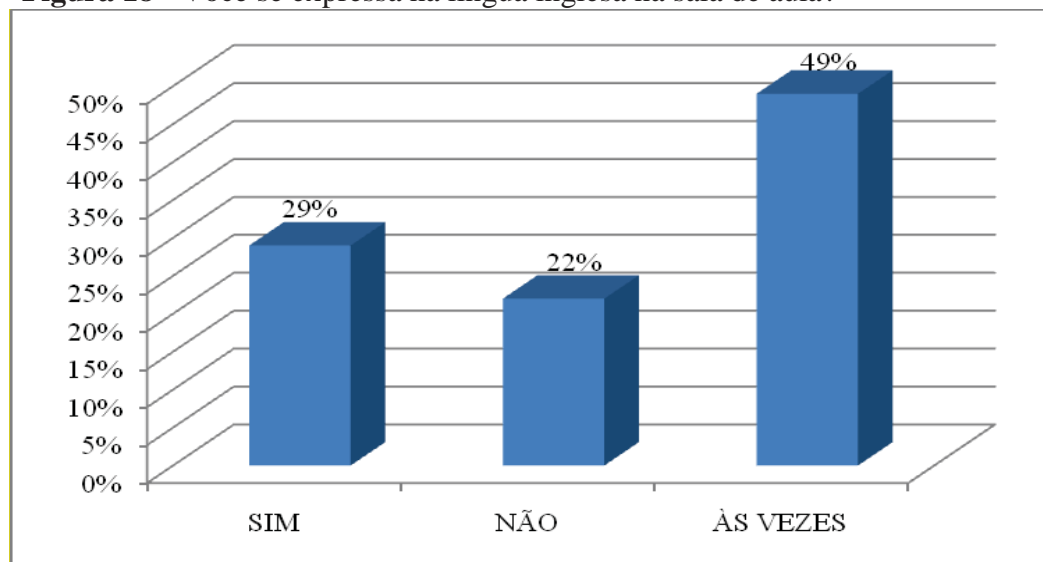
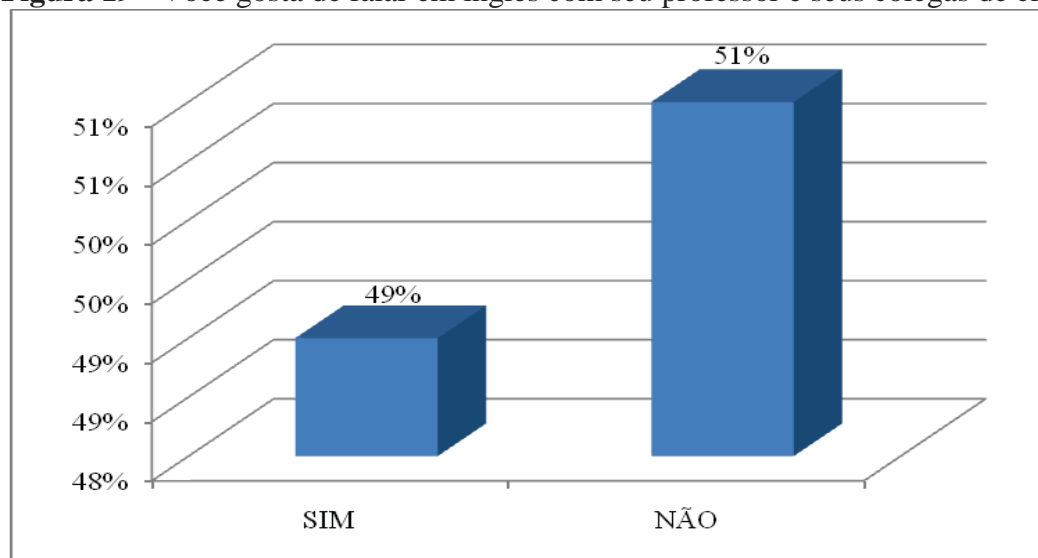


Figura 19 - Você gosta de falar em inglês com seu professor e seus colegas de classe?

Assim, retomamos a ideia de um círculo vicioso, visto que o “receio/medo/insegurança de expor o seu desconhecimento” está presente até em alunos com PO maior (Apêndice A2) ou menor (Apêndice A3) que os traz consigo com relação ao ensino/aprendizagem de LI, expresso nos excertos 22 e 23 a seguir e nos Anexos E1 e E2. Assim, verifiquei que esses sentimentos originados antes de chegarem à faculdade atuam como fatores intervenientes negativamente na aprendizagem da LE.

Além disso, a meu ver, gostar da LI e querer ser professor de LI muito contribuiria para que aluno-professor se tornasse um profissional mais competente, mas esses sentimentos positivos não faziam parte do discurso de grande parte dos alunos que apresentavam dificuldades, medos com relação à aprendizagem de inglês e que, portanto, não desejavam se tornar professores de ILE, conforme o excerto 23 abaixo.

Excerto 22

[...] PFP nos pediu para estarmos sempre sentados com dois alunos (01 e 02), um de cada lado, que apresentam mais dificuldades de aprender inglês – seja nas aulas de inglês ou nas de metodologia, com textos sobre aprendizagem da língua. Como monitores, temos a tarefa de fazer anotações sobre o que se passa nas aulas e sobre o que os alunos acham, o que pensam etc:

- 1) uma aluna (01) me disse que *não gosta de inglês* e a outra (02), que acha difícil falar, que *sente vergonha de errar*;
- 2) 01 não faz os exercícios, 02 os faz;

(Notas de campo de A1 – 17/05/2006)

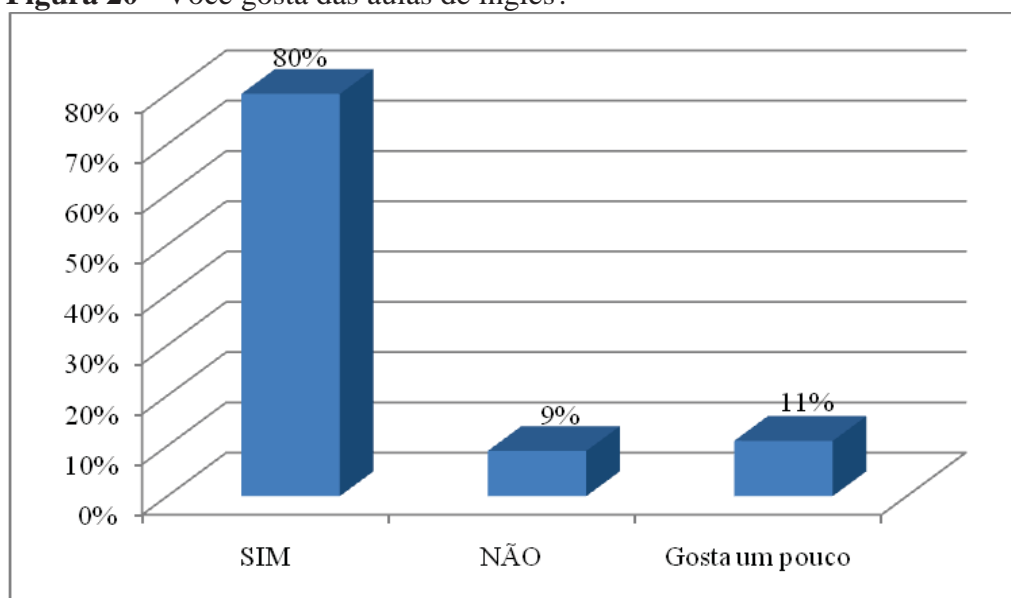
Excerto 23

Mais uma série de testes foi aplicada hoje – começou um pouco atrasada, mas houve tempo de realizar todos os testes programados. Como no ano anterior (2005), toda vez que não estou incumbida de ser a examinadora durante o teste e não tenho que dar aula, fico conversando com os alunos antes de entrar, procurando acalmá-los antes do teste e faço minhas anotações de campo para depois escrever esses diários. Nesse contato mais direto com eles, sempre procuro “especular” sobre as aulas e as atividades, sobre (ensino/aprendizagem de) inglês, suas expectativas, suas dificuldades. Hoje estávamos em um grupo de seis alunos esperando (uma vez que o teste demorou a começar) e cinco deles afirmaram que não desejam de jeito nenhum ser professores de inglês, apesar de “acharem importante” saber a língua (o que me dá a impressão de que incorporaram um discurso vigente de que é importante saber inglês, mas não conseguem ver a importância de fazer parte do processo de construção dessa aprendizagem). Muitos alunos apresentam esse discurso da importância, de ter dificuldades, de ter medo de falar, por não saber, por ser difícil, mas não parecem ter uma atitude diferente com relação a fazer algo além de vir à aula para aprender.

(Apêndice A3 - Diário de PFP da Aplicação do TEPOLI 2, 16/10/2006)

Apesar da falta de afinidade com o ensino da língua inglesa, os dados apresentados no questionário mostram que 80% dos alunos gostam das aulas de LI, enquanto apenas 20% assumiram não gostar ou gostar pouco (soma das duas porcentagens de 11% e 9%), de acordo com a Figura 20.

Figura 20 - Você gosta das aulas de inglês?



O termo “assumir” parece-me o mais adequado neste caso, porque os dados não dialogam entre si, uma vez que, nas entrevistas semiestruturadas, nas notas de campo dos alunos-participantes da IC (Anexos E1 e E2) e nos diários (Apêndices A1, A2, A3, A4 e A5), há registros constantes de diferentes alunos que demonstraram ter dificuldades, medo ou não

gostar de inglês, conforme mostram os trechos grifados nos excertos 22 e 23 acima.

Além disso, parece haver certa incoerência no fato dos alunos gostarem de assistir à aula (80% - Figura 20) e não desejarem se expressar em inglês (P10 e P12), ou ouvirem falar em inglês (P13), mas que gostariam de falar inglês e não conseguem; ou ainda, se o professor falasse só na LI e/ou forçasse o aluno a participar das atividades, ele poderia se estressar ou ficar com mais medo, alterando o filtro afetivo em sala de aula (KRASHEN, 1982).

Assim, esse quadro também sugere que a razão que conduz o aluno a fazer o curso é, muitas vezes, uma questão financeira que, apesar de não me parecer a mais adequada para ser a única a nortear a escolha de uma carreira, é imperiosa socialmente, ou seja, a opção de cursar Letras é feita por ser um dos cursos mais baratos, por exemplo, e tornar mais acessível uma ascensão social e/ou econômica do aluno que passará a ter curso superior.

Dessa forma, ser professor, apesar de todas as cargas negativas que se apresentam na sociedade atualmente, para esses alunos ainda representa uma posição de prestígio, uma vez que poderá deixar uma condição social inferior, de ser uma empregada doméstica (A25), uma balconista (A3) para ser professor, nível superior, social e financeiramente. Tal perspectiva de mobilidade social acaba sendo uma motivação extrínseca para os alunos, como objetivo para alcançá-la.

Entretanto, a questão reside em o que eles estão fazendo para se capacitar/aprender enquanto estão na faculdade, para saírem aptos a exercer sua profissão, com as competências necessárias para serem professores de LE, nesse caso, inclusive, por exemplo, se expressarem mais na língua inglesa, visto que 51% “não gostam de falar inglês” (Figura 19) ou alguns não gostam de inglês, como nas notas de campo acima (Anexos E1 e E2) e 22% não se expressam em inglês na sala (Figura 18) ou “não faz o exercício” em sala de aula, além disso, não faz tarefa.

A fim de ver a futura prática desses alunos e proporcionar maior contato com a LI além das aulas e intervenções, todos os estudantes da turma investigada tiveram de apresentar uma atividade que abordasse um tópico/tema que integraria uma aula de LI para a disciplina de Metodologia do Ensino de LI. Para a análise de dados, fiz um recorte no qual foram escolhidas duas dessas aulas de Metodologia do Ensino de LI, em que há apresentações dos alunos e posterior discussão teórica sobre essas apresentações, e duas das aulas de intervenção pedagógica ministradas por PFP.

Tais aulas foram consideradas típicas por terem a concomitância de três motivos: 1) serem as aulas em que a maioria dos alunos estava presente, visto que não houve nenhuma aula marcada pela presença de todos eles; 2) serem aulas às quais eles pareciam já estar mais

acostumados com as gravações, o que possibilitou mais interações perante a câmera, pois o fato de os aprendizes estarem sendo gravados em vídeo poderia ser um fator inibidor e, de alguma forma, influenciar as características de suas produções orais; 3) foram aulas que abordavam os tópicos com relação à precisão gramatical e à pronúncia na produção oral dos alunos da IL levantados a partir dos erros nos testes. A partir dessa decisão, essas aulas foram assistidas várias vezes para que fossem selecionados os trechos que evidenciavam o tratamento das questões levantadas nos testes, bem como as reações dos alunos.

A seleção dos excertos nas aulas típicas seguiu o critério de encontrar evidências que ilustrassem a IL em sala de aula e nos testes. Nas aulas observadas, foram trabalhadas atividades comunicativas com foco na precisão gramatical do presente simples e na pronúncia, tendo como fonte principal o livro didático *English File 1* (OXENDER; SELIGSON, 1996).

Desse modo, essas atividades tiveram o objetivo de fornecer o insumo de fonética/pronúncia e do uso da 3ª pessoa do singular, voltado para a produção oral, problemas levantados pelos testes e levado a discussões durante as aulas de Metodologia do Ensino de LI, de forma que atendesse aos interesses dos alunos, como pode ser verificado pelo seguinte excerto do diário de PFP, que descreve com detalhes como foi realizada tal seleção:

Excerto 24

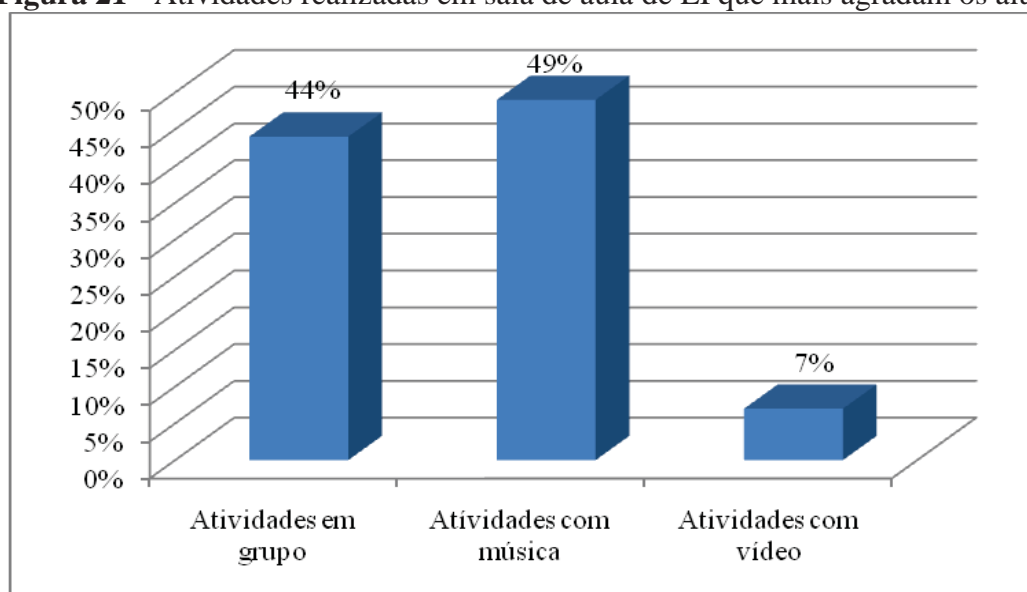
Durante a discussão do texto teórico de Almeida Filho sobre as competências do professor de LI, eu trouxe à tona a questão das futuras gravações que teremos das aulas preparadas e ministradas para os alunos, com base nas concepções teóricas que estudamos em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e nos problemas detectados nos testes orais. Isso sem esquecer a proposta do projeto de iniciação científica que estamos desenvolvendo, meu doutorado. Disse que precisávamos decidir alguns direcionamentos para a aula e um deles é meu desejo de dar a aula toda em inglês. Alguns fizeram caras de assustados, outros falaram que não entenderiam. Eu já previa esse tipo de reação, com base nos relatos em sala de aula e nas respostas de uma das perguntas do questionário, – se não me engano a 13 ou a 14 – que analisei essa semana, em que mais de 50% dos alunos responderam que o professor de LI não deveria falar em inglês na sala de aula. Então, eu os acalmei dizendo que prepararia uma aula de nível *Elementary* (expliquei a distinção entre *basic/elementary*) para que não ficasse muito fácil nem difícil, que todos pudessem acompanhar; mostrei o material que pretendia usar e o deixei circular na sala. Como estávamos tratando de questões de interdisciplinaridade também na aula de Metodologia do Ensino de LI, propus que um dos textos fosse sobre Shakespeare, para dar a noção de interdisciplinaridade com a disciplina de Literatura Inglesa e Norte-americana, também por mim lecionadas. Também motivou essa escolha o fato de que eles haviam apreciado assistir trechos dos filmes *A Megera Domada* e *10 Coisas que Odeio em Você*, bem como slides da novela *O Cravo e a Rosa*, todos baseados em uma peça de teatro de Shakespeare. Assim, eu conjugaria as duas disciplinas que eu estava lecionando agora com a que eu já ministrara para eles em 2005 e 2006 (Leitura em LI) para trabalhar os aspectos da oralidade necessários. Eles concordaram. Aparentemente eles gostaram da ideia, da aula de literatura – o que me ajudou muito. Mais uma etapa vencida

para dar continuidade à pesquisa.

(APÊNDICE A4 – Diário de PFP da aula de Metodologia do Ensino de LI em 16/08/2007)

A decisão sobre quais tipos de atividades eu utilizaria nas aulas de intervenção foi baseada nas respostas dadas pelos alunos para a pergunta 14 do questionário – “Das atividades realizadas em SA de LI, quais são as que mais lhe agradam?” –, cujas respostas apresentam as preferências dos alunos por atividades em grupo (44%), com música (49%) e com vídeo (7%), exemplificadas pela Figura 21:

Figura 21 - Atividades realizadas em sala de aula de LI que mais agradam os alunos



Assim, procurei elaborar um planejamento de aulas que estivesse de acordo com as expectativas e preferências dos alunos e com os objetivos desta pesquisa, o que reforça a importância de se conhecerem suas expectativas e, assim, tornar a aula mais motivadora/atraente para participarem, interagirem e, conseqüentemente, “falarem em inglês” na SA, o que contribui para responder parte da pergunta de pesquisa: o por quê conhecer as expectativas dos alunos é importante.

Desse modo, foi possível conciliar os dois aspectos, e apresentei aulas com foco na pronúncia e no uso do “-s” em verbos conjugados na terceira pessoa do singular através de atividades em grupo, com vídeo e música – como mostrado pelos trechos grifados nos excertos a seguir. Como mencionado na fundamentação teórica, o interesse pelo foco na forma (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; DUTRA; MELLO, 2004; HINKEL; FOTOS, 2002; NUNAN, 1999; RICHARDS, 1985; WILLIAMS, 2001) vai ao encontro de descobertas de estudos naturalistas, em aquisição por imersão, que demonstram que, se o aprendizado de uma

L2 é totalmente focado no significado, há aspectos linguísticos que não se desenvolvem adequadamente, sendo um deles a forma na produção oral.

Por isso, o foco na forma devidamente planejado e implementado, que pode levar a aprendizagem de L2, era para retomar esses conteúdos e contribuir para a melhora da formação da CLC desses alunos. Não me fixei nem apenas na instrução explícita de formas gramaticais isoladas nem somente no ensino da produção de significados (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), trabalhando questões de pronúncia também a fim de eliminar alguns estigmas por eles apresentados com relação à oralidade, como, por exemplo, a recusa em falar em SA, o que pode ser visualizado nos excertos a seguir:

Excerto 25. Exemplo de trabalho com pronúncia

AA Three:

PFP It's long sound + every time you have these two dots + is a long: sound + ok? you have the symbol here [2] short sound + long sound and diphthongs ok? and we're going to start paying attention + there are some{ASC} of the sounds that doesn't{ASC} exist in English ok? + in Portuguese + sorry + for example this [4] ã + ã

(Aula de PFP - 13.09.2007)

Excerto 26. Exemplo de atividade com música

AA [No] + computer

PFP Computer + ok + all right? + then I say your: + to a person + to a girl + her: and + his + to + a boy ok? + now I would like that you take the song please + the music [2] you have some pictures in the music + you're going to listen to the music and complete + write the names + for example + he's gonna say + I will put number one ok? Just+ as example+ [ó + number one]

S1 (INCOMP) + [number one] + [listening thirty]

(Aula de PFP - 13.09.2007)

Excerto 27. Exemplo de trabalho sobre o uso do “s” de 3ª pessoa

PFP The royal family and my two cats + ok +very good + number two + this is Terry Mathews + he lives in a + flat in Cambridge + he?

AA Reads

PFP The Sun + and ?

AA Watches

PFP watches + good + satellite TV + e?

AA Goes

PFP Goes

AA Goes

PFP Z + ok? + pay attention because sometimes you have S or Z sound + is different ok? goES

(Aula de PFP - 13.09.2007)

Mesmo ciente da preferência por tais atividades e tendo assistido às minhas aulas no mês de setembro, as alunas (AP1 e AP2) responsáveis por preparar uma aula com foco no uso do “-s” da 3ª pessoa do singular (linha 13 em diante) não optaram por atividades de acordo com os gostos

dos alunos, tampouco levaram em conta as discussões sobre a importância de utilizar abordagens de ensino mais contemporâneas – conforme ilustrado no excerto,⁸² extraído da aula do mês seguinte, outubro de 2007:

Excerto 28

009 AP1: Bom + no presente simples a gente tem a forma afirmativa [2] só que tem algumas
 011 regras + né + na afirmação + então pra *I, we* e *they* + no caso aqui o verbo *to be* +
 normal
 012 + vai ficar normal + só que pra *he, she, it* ele tem uma alteração + sempre que tiver essas
 013 pessoas no *simple present* na forma afirmativa vai ter essas regras + quais são? [2] para
 014 os verbos terminados em “y” + os verbos terminados em “y” precedidos de consoante +
 015 então + *study, cry, try* e outros perderão o “y” que será substituído por “ies” + tá: + os
 016 verbos precedidos é: de terminados em “y” precedidos de consoante [2] os verbos
 017 terminados em “y” “y” só que precedidos de vogal como *play, say* não terão essa
 018 alteração + vai ser normal só acrescentar o “y” + o “s” [2] os verbos terminados em “s”,
 019 “sh”, “ch”, “z”, “x” e outros é: os verbos terminados com essas letras como *guess*, é
 020 *watch*, [IMCOMP] *bus* receberão o “e” antes do “s” na terceira pessoa do singular + isso
 021 pra forma afirmativa [2] ó: *remember* [tosse] *He works* + *she lives* + *it tries* [2] *I work in*
 022 *a shop* + *My brother works in a bank* + *not my brother work* + por que ali foi
 empregado
 023 *works* e não *work* + alguém sabe me falar?
 024 A02: terceira pessoa

(Aula dada por AP1 e AP2 - 25/10/2007)

A partir do excerto 28, é possível perceber que AP1 oscila alguns momentos em uma abordagem menos tradicional ao negociar o significado do uso do presente simples com os alunos, promovendo uma parca interação professor-alunos. Entretanto, a maior parte da aula é ministrada com foco na gramática, em uma abordagem de ensino tradicional, com base no método gramático-tradução: a língua usada em sala de aula é o português, uma vez que AP1 e AP2 não são capazes de manter a aula em inglês, as duas alunas apresentam desvios de pronúncia (linhas 022 e 023), e recorrem à tradução dos trechos apresentados. Não foi utilizado nenhum texto, vídeo ou música. A figura central da aula são as alunas-professoras e não os alunos.

Dessa forma, também verifiquei a necessidade de substituir a avaliação de produto (testes, provas, somativa) por avaliação do processo (dinâmico, interativo e negociável), contínua, formativa, em sala de aula, que leve em conta aspectos afetivos, tendo que reculturar o conceito deles de avaliação e da importância dela no processo de ensino/aprendizagem para introduzir o significado do TEPOLI para o contexto.

Em outras palavras, tornar possível para o aluno entender onde e porque errou, adquirindo uma nova postura perante os erros (aspectos ainda não bem aprendidos, que

⁸² As transcrições das aulas na íntegra se encontram nos Apêndices B1 e B2.

merecem ser retomados), tanto durante as avaliações em sala de aula quanto no TEPOLI, ao final de cada ano, e as notas baixas (indícios de etapas não cumpridas ou lacunas a serem preenchidas, que vão depender do esforço do aluno).

Tentei, assim, a construção de um perfil do aluno e de uma caracterização de seu desenvolvimento, do seu processo de aprendizagem. As próprias atividades de ensino foram utilizadas para avaliar, as discussões/debates em sala de aula também e a prova é apenas uma das medidas desse conjunto. Contudo, na prática, houve registro de mudança da concepção da avaliação durante as aulas de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, mas os medos persistiram no discurso.

O medo de se arriscar em um trabalho diferente, insegurança com relação a sua PO em LI, medo da nota ou por não saberem falar na LI o que gostariam, bem como o fato de se autoavaliarem com baixa PO podem ser algumas das razões para eles não tentarem apresentar aulas diferentes e não utilizarem a LE durante suas apresentações, de acordo com as discussões nas aulas de Metodologia do Ensino de LI, as notas de campo de AICs e relatos durante os testes destacados a seguir:

Excerto 29

1) uma das alunas (A1) me disse que não gosta de inglês e a outra (02), que acha difícil falar, que sente vergonha de errar;

2) A1 nem sempre faz os exercícios, conversa muito, sai da sala, não tira dúvidas, quer a resposta pronta, isto é, que eu de a resposta; sempre tem uma justificativa para não fazer os exercícios dentro e fora da sala de aula (cansaço, trabalhou muito, muita tarefa de outras matérias, falta de tempo);

3) A2 já é diferente: acha difícil, tem medo de falar algo errado, mas faz os exercícios, pergunta, quer entender;

4) Ambas falaram que entendem a importância de participar das atividades que isso vai ajudar a professora e elas mesmas a ver o que elas estão com dificuldade e estudarem de novo o conteúdo em sala, tirarem dúvidas ou de participar do teste final também (TEPOLI), mas têm medo de não conseguir fazer o que tem que fazer, de falar em inglês.

(Notas de campo de A1 - 17/05/2006)

Excerto 30

A5: Só.

ER1: That's all. Mountains, ok, ok. All right. That's all. Was it so difficult? + Foi tão difícil assim?

A5: Não, mas dava medo ...

(TEPOLI 1 - 20/06/05)

Excerto 31

ER1: Try do describe Fernandópolis for me. + Is Fernandópolis big no? How old is Fernandópolis? Ok.

A8: Eu não sei falar em inglês.

ER1: I don't know. Oh. Where is Fernandópolis?

A8: I don't know. I live of cemitério ((risada))

(TEPOLI 1 - 20/06/05)

Excerto 32

ER2: so + what's your + reason + to study + Letters?

A22: ã [1] (*deixa-me ver*) [6] *you perguntar em português pra ver se eu consigo depois falar em inglês + é + por que eu to fazendo esse curso?*

A1: yeah

A22: I like [1] *enfermagem não tem como eu falar isso em inglês*

A1: (INCOMP)

ER2: nursery

(TEPOLI 2 - 16/10/2006)

Excerto 33

ER: ok ... ok ... very good. What about you A17? Do you have any experience with English? Do you want to tell us?

A17: [INCOMP] *pra falar Inglês eu sou uma negação.*

ER: no, it's ok. Don't worry ok. But tell, try to say something ok? You start to learn English here at the college?

A17: yes, I ... *eu não sei falar [INCOMP].*

ER: ok. Don't worry. Keep calm, but just tell me what you can. Here at the university?

A17: *ha ... é a experiência que a gente tem mais é mesmo só sala de aula. [INCOMP] o estágio lá da minha escola praticamente eu não tenho muito tempo. Então é só aquela coisa rápida...*

Os alunos conseguem cumprir as atividades propostas por AP1 e AP2 durante a aula sem grandes problemas, uma vez que eram exercícios de vocabulário para iniciantes (descrevendo rotinas, ou dando informações pessoais), retomando o que PFP trabalhara no mês anterior e em forma de *drills*. Elas continuam a apresentação da aula, incluindo perguntas para a classe e a interação prossegue apesar das incorreções da PO das duas alunas – além dos erros de pronúncia das palavras “father”, “lives” e “lot”, destacadas nos excertos a seguir:

Excerto 34

026 AP1: *Linda lives in London + Her father lives in Brasilia + It rains a lot in England*

027 [barulho celular] [barulho algo caindo] *The present simple negativo + bom + no presente*

028 *simple negativo a gente vai usar o auxiliar + o don't + que é a junção do “do” mais o not +*

029 *e do doesn't + does mais not + e mais o verbo [2] quando a gente usa o does? + alguém*

030 *sabe me falar?*

031 A04: *pra he, she e it*

032 A05: *pra terceira pessoa*

033 AP1: *e o do?*

(Apresentação de aula de APs - 25/10/2007)

Além disso, vale lembrar que, provavelmente, os alunos têm pouco contato com a LE fora da sala de aula durante a faculdade, não se dedicam às tarefas, pois muitos trabalham e alegam não ter tempo nem condições financeiras para estudar inglês fora da faculdade. O mesmo acontecia antes da faculdade, portanto, em sua maioria, estudaram em escolas estaduais e também não frequentaram escolas de idiomas.

Outro problema eram as aulas de laboratório ministradas por P1 que deveriam ser destinadas à prática das habilidades de compreensão e produção orais; entretanto, eram, em sua maioria, na LM e não na LI, o que pode ter contribuído para a falta de produção oral na L-alvo dos APs, que se manifestou tanto ao darem a atividade que tinham que preparar para a aula de Metodologia do Ensino de LI (Apêndices B1 e B2), analisadas anteriormente, quanto nos teste transcritos (Apêndices C1 e C2), inclusive narrada pelo próprio aluno conforme excerto a seguir:

Excerto 35

A17: *o meu problema é só a fala*

ER2: arrá

A17: eu não consigo é + pensar em inglês é o que eu falei pra ela + eu pego uma uma + um texto em inglês + eu já + eu já vou traduzindo de cara + eu não consigo penSAR + em inglês

ER2: right + and [this is]

A17: [eu acho que] é por isso + daí vem a [dificuldade de soltar]

(TEPOLI 2- 16/10/06)

A17: (sou péssima nisso + sou péssima nisso [2] I don't have)

ER3: no questions?

A17: não eu não consigo

ER3: ok + let me ask you a question perhaps + this is about + New York

(TEPOLI 3- 16/10/2007)

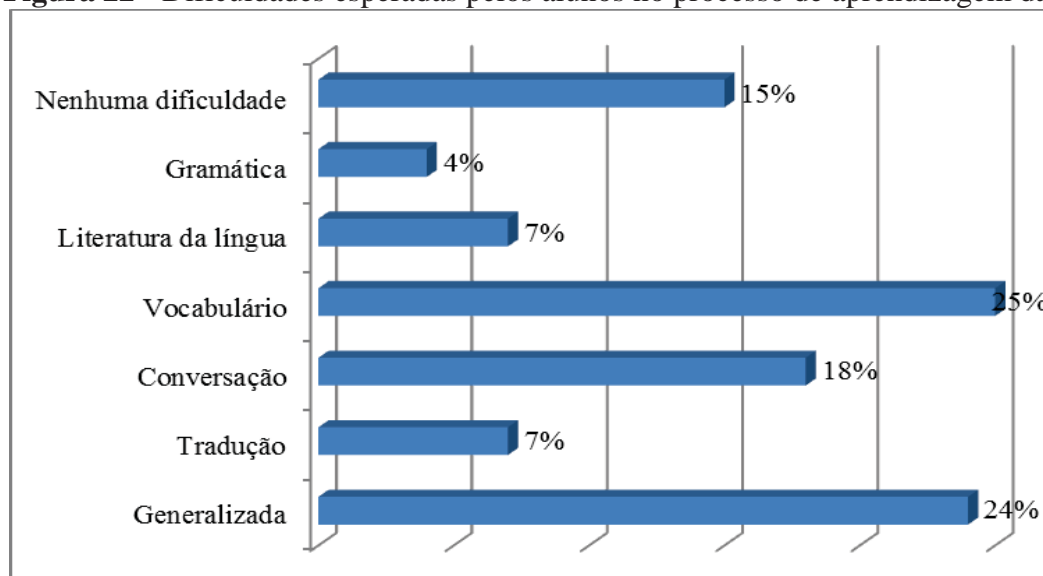
A descrição e a discussão desses dados iniciais visaram à caracterização do perfil dos alunos do contexto analisado com relação a suas expectativas e formação, antes e durante a faculdade – perfil cuja apresentação foi feita inicialmente na seção sobre a metodologia desta investigação – e contribuíram para identificar quais são alguns dos interesses e das expectativas desses aprendizes com relação à sua proficiência em LI e seu curso, respondendo, assim, à subpergunta um e a primeira parte da pergunta de pesquisa.

3.2 O trabalho com foco na oralidade e a interlíngua dos alunos: mapeamento dos erros

O foco da análise, neste ponto, se fixa na linguagem produzida e nos erros levantados nos testes e nas aulas triangulados com as observações geradas pela ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*, o questionário e os diários. O ponto de partida foi a penúltima pergunta do questionário, cujos dados são expostos na Figura 22, em que se apresentam as expectativas dos alunos com relação às possíveis dificuldades que eles acreditavam poder encontrar no processo de aprendizado da LI na faculdade.

Assim, apenas 15% acreditavam que não teriam dificuldades, provavelmente os que já possuíam conhecimentos da língua anteriores à faculdade ou faziam escolas de idiomas, sendo que apenas 4% pensavam que teriam problemas com gramática, 25% com vocabulário, 7% com tradução, 7% com literatura inglesa, 18% na conversação e 24% declararam que teriam dificuldades com a LI de maneira generalizada.

Figura 22 - Dificuldades esperadas pelos alunos no processo de aprendizagem da LI



Pode-se notar que os alunos tinham a expectativa de que não teriam tanta dificuldade com relação à precisão gramatical (4%). Entretanto, apesar de os desvios gramaticais na produção oral serem uma constante nos testes, principalmente no ano de 2005 – o que era esperado, pois eles estavam com apenas três semestres de aulas, assim, sua proficiência deveria ser de nível básico –, houve bastante uso do monitor (que será melhor detalhado posteriormente). Entretanto, em 2006, período em que estariam no nível intermediário, isso já ocorreria com menos frequência, como pode ser visualizado nos trechos do excerto 36, selecionados dos testes.

Excerto 36

A4: She work ahn... in a library. /librari/ ((erro de concordância))

ER: Ok, when does she work at the library?

A3: oh + ((nome de A3)) + é: + is + é: + é: + facility + é + to + to learn

English + but é:: + he need to study more ((erro de concordância))

ER: right + more + more time? routine, what's your schedule like? Could you please describe it for me?
(TEPOLI 2 - 20/06/2006)

É importante lembrar que, primeiramente, esse levantamento foi feito manualmente⁸³, visto que PFP estava ensinando os alunos a fazerem e analisarem as transcrições nas sessões de visionamentos do projeto de iniciação científica que desenvolviam e pretendia implementar as intervenções nas aulas. Mesmo assim, para uma confirmação do levantamento manual, essas transcrições foram, posteriormente, analisadas pela ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*, que elenca vários casos em que o -s da 3ª pessoa do singular não é adequadamente utilizado pelos alunos, apesar de, em vários momentos, eles serem capazes de se autocorrigir, como será mostrado na seção sobre o uso do monitor.

⁸³ Quando PFP aprendeu a utilizar a ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools* (2007), as transcrições de 2005 e 2006 já estavam praticamente terminadas, nos projetos desenvolvidos dentro e fora da IES, como detalhado na Metodologia deste trabalho.

Figura 23 - Algumas oscilações de frequência do uso (in)adequado do -s de 3ª pessoa do singular do grupo de alunos do TEPOLI 1, 2005, observadas pela ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*

she.cnc		File Edit View Compute Settings Windows Help						
N	Concordance	Word #	t. #	os.	#	os.	t. #	os.
54	work at five a.m sometimes at five p.m she is married no she doesn't see her	494	1	7%	23	9%	0	5%
55	ok this one ok she's a flight attendant she usually go to work at five a.m	482	1	5%	22	8%	0	4%
56	to do it again yeah ok ok this one ok she's a flight attendant she usually go to	479	1	5%	21	0%	0	4%
57	repeat please weekends? yes yes she work at the libraries on Saturdays	256	15	7%	0	2%	0	2%
58	is student student AND and work too she has a job at the library li library	234	14	1%	0	7%	0	7%
59	at at seven seven p.m. right yes yes she is repeat please no Brittany is	221	14	1%	0	4%	0	4%
60	ok afternoon in the afternoon? afternoon she have dinner? ok or no? at en an all	149	8	0%	0	6%	0	6%
61	Kimberly is helping this this woman he she's a physical therapist uhm?	207	1	5%	38	3%	0	0%
62	no she isn't it's it's interesting yes she don't don't see it's he's start he start	49	3	8%	0	6%	0	6%
63	go he does go to bed he doesn't no she isn't it's it's interesting yes she don't	43	3	4%	0	2%	0	2%
64	No, she isn't. It's interesting. Yes. She don't see. He start work until 3:00	26	9	0%	9	0%	0	1%
65	He does go to bed No, he doesn't. No, she isn't. It's interesting. Yes. She don't	22	6	7%	8	0%	0	8%
66	Andrea is attendant at seven a.m.? I go she go to work five a.m. seven no is	30	3	4%	0	4%	0	4%
67	Andrea is attendant. At 7:00 a.m. Does she do to work 5:00 a.m. It's interesting.	23	7	8%	4	3%	0	1%
68	is a flight attendant let's see uhm she finds it interesting uhm it's regular	106	3	2%	11	4%	0	8%
69	andrea is fly attendant. let me see. She thinks fine and interesting It's	62	4	2%	4	7%	0	6%
70	good thirty-eight thousand a year yes she is happy places hm New York? no	137	3	2%	0	8%	0	8%
71	secure no Yeah it's very interesting she's a physical therapist famous	118	3	8%	0	9%	0	9%
72	two one or two and then you are she practice every afternoon me? I get	497	7	0%	81	5%	0	1%
73	Sunday in the afternoon? she sleep? she do in the afternoon oh I'm sorry but I	472	7	3%	80	6%	0	8%
74	Saturday and Sunday in the afternoon? she sleep? she do in the afternoon oh	471	6	7%	79	0%	0	8%
75	o' clock at ten o'clock in the evening a she finish work at three a.m. yes no	460	5	6%	75	9%	0	6%
76	yes night club Maya Black uhm uhm she's a a sing I think it's rock oh go to	439	5	8%	73	3%	0	4%
77	she goes a dance she goes to dance or she go a a bar yes night club Maya	427	5	2%	72	9%	0	2%
78	out yes. stay I think she goes a dance she goes to dance or she go a a bar yes	422	5	5%	72	6%	0	2%
79	stay out she goes out yes. stay I think she goes a dance she goes to dance or	418	5	0%	72	8%	0	1%
80	yes Saturdays oh that's ok a stay out she goes out yes. stay I think she goes	411	5	0%	70	0%	0	0%
81	a when Saturdays Sundays yes right she works at library yeah yes no I'm	389	4	4%	63	0%	0	8%
82	the evening oh I'm sorry on Saturdays she work on Saturdays hm library on	360	4	1%	59	7%	0	4%

Figura 24 - Algumas oscilações de frequência do uso (in)adequado do -s de 3ª pessoa do singular do grupo de alunos do TEPOLI 2, 2006, observadas pela ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*

N	Concordance	Word #	t. #	os.	#	os.	t. #	os.
1	a horse maybe a a princess ok? but he is ugly but maybe a princess ok?	453	19	0%	0	4%	0	6%
2	is happening this situation? he is run he is riding riding a horse yes but where	372	12	3%	0	9%	0	4%
3	where is happening this situation? he is run he is riding riding a horse yes	369	12	3%	0	8%	0	4%
4	yeah I'm from Fernandópolis but he but she it's one hundred twenty a	17	0	3%	0	3%	0	2%
5	a lot of ten ten times I think. who is he? please describe for me a one about	90	1	0%	1	0%	0	7%
6	the reason why is this man this way? is he working out? may I keep on doing	411	14	0%	8	9%	0	7%
7	it I just wanted to know if this man if he's reacting like oh what do you think	156	5	4%	4	4%	0	2%
8	had oh is facility to to learn English but he need to study more I no I don't I don't	46	0	9%	1	5%	0	1%
9	is specials this Spielberg to to do you he do the fictions I I like these these	404	31	1%	6	9%	0	9%
10	he arrived he passed the path and now he just just looking yeah his return yeah	330	8	1%	5	0%	0	5%
11	a "V" from victory or maybe he arrived he passed the path and now he just just	324	8	3%	5	0%	0	3%
12	the sun and a "V" from victory or maybe he arrived he passed the path and now	322	8	0%	5	0%	0	3%
13	this way no? yes against him yeah so he is trying to swim but the water is	248	3	6%	3	4%	0	9%
14	the stu students some tutoring classes he gave last year I I have children and	79	1	5%	0	7%	0	5%
15	Sunday I'll be thank you yes yes yeah he's asking why you you choose to	39	0	1%	0	2%	0	7%
16	and the man in the horse uhm isn't ugly he is exotic I I remember indians indians	232	11	6%	2	0%	0	6%

Figura 25 - Algumas oscilações de frequência do uso (in)adequado do -s de 3ª pessoa do singular do grupo de alunos do TEPOLI 3, 2007, observadas pela ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*

N	Concordance	Word #	t. #	os.	#	os.	t. #	os.
15	ah they are happy? hm the girl because she is learning and the woman because	644	55	4%	0	9%	0	9%
16	later ok teacher hm ah ah she go the she go the I'm goes to the cinema	1.542	95	0%	0	3%	0	3%
17	to give you later ok teacher hm ah ah she go the she go the I'm goes to the	1.539	95	4%	0	3%	0	3%
18	of person you think she is? eh she is she is ah ah eh cons como can I say	839	60	3%	0	0%	0	0%
19	kind of person you think she is? eh she is she is ah ah eh cons como can I	837	60	0%	0	0%	0	0%
20	what kind of person you think she is? eh she is she is ah ah eh cons	834	59	5%	0	0%	0	0%
21	it eh this woman uhum she she wear she wear a lot of things ah uhum ah a lot	663	48	0%	0	1%	0	1%
22	ah eh this it eh this woman uhum she she wear she wear a lot of things ah	661	48	2%	0	1%	0	1%
23	me? ah eh this it eh this woman uhum she she wear she wear a lot of things ah	660	48	8%	0	1%	0	1%
24	she should read a book talk to her as if she was your student to finish hm give	1.257	109	9%	0	3%	0	3%
25	to to continue her studies right? or that she should read a book talk to her as if	1.247	109	1%	0	2%	0	2%
26	is it? yeah here yes at least suppose she said this what do you think about it	1.176	104	7%	0	7%	0	7%
27	hm an:d what about where's it? when she says here oh god where is it? yeah	1.162	103	0%	0	6%	0	6%
28	but talk to her she's your student she she's your child now ok? uhum oh good	1.102	95	4%	0	3%	0	3%
29	but talk to her she's your student she she's your child now ok? uhum oh	1.101	95	0%	0	2%	0	2%
30	i don't worry yes correct but talk to her she's your student she she's your child	1.098	95	8%	0	2%	0	2%
31	respond right? uhum yes? so suppose she's one of your children ok? speak in	1.024	88	4%	0	7%	0	7%
32	yeah? and if you read you can see that she has some problems ok? I want you	986	84	1%	0	5%	0	5%
33	situation and then talk to her yes? say she's your student you are the teacher	917	78	6%	0	0%	0	0%
34	her grammar in her oral english when she speaks english there are some	895	77	3%	0	9%	0	9%

concordance | collocates | plot | patterns | clusters | filenames | source text | notes

65 Set

Assim, os erros que mereceriam prioridade de gerenciamento e tratamento na percepção de PFP coincidiram com os dados levantados, primeiramente, pelas sessões de visionamentos dos testes e corroborados pela observação dos erros na ferramenta do *WordSmith Tools*, apresentadas anteriormente. Segundo PFP, no excerto 29 de diário, antes mesmo desses levantamentos, os erros mais frequentes e salientes percebidos na IL dos aprendizes em SA eram os referentes ao uso da 3ª pessoa do singular no presente simples. Sabemos que o ideal seria apresentarmos a transcrição de um momento como esse, em que PFP emite tal opinião por meio de uma gravação.

Entretanto, não foram realizadas gravações das reuniões de iniciação científica e os únicos registros desses encontros são as atas feitas pelos alunos, que registram a questão levantada (Anexo B), as notas de campo feitas pelos alunos-participantes das ICs⁸⁴ e os diários de PFP, cujos primeiros grifos nos excertos 37 e 38 comprovam as situações mencionadas:

Excerto 37

Ata da reunião do projeto de iniciação “Científica Reflexão na Ação 3” em 08/07/06 - 11h45 redigida por aluno da IC 1

Membros presentes: aluno da IC 1, colaborador da IC 1, aluno da IC 2, aluno da IC 4, aluno da IC 5, PFP

Questões discutidas preliminarmente: Não entrega dos diários e resenhas dos textos.

Objetivos do grupo para os próximos meses: a) Últimos detalhes para a preparação do painel que será apresentado no próximo seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo-GEL; b) Avaliação dos resumos já preparados tanto para o GEL quanto para os próximos eventos já agendados para este ano. Discussões sobre diferentes pontos de vista a respeito das preparações dos resumos.

Retomada da discussão sobre o autor Almeida Filho e suas maneiras de discorrer quanto ao ensino de língua estrangeira. Tópicos da discussão: *divergência de ideias; **Brainstorm*, **traditional*, *communicative*, *approaches* (diferentes tipos de abordagens); histórico sobre estudos de línguas; * discussão quanto a interação na sala de aula

- 1) Evolução das abordagens de ensino de línguas; 2) Aprofundamento das pesquisas; intuição e domínio de técnicas - *Know what you are doing*; 3) A necessidade externa do aluno; 4) Abordagem comunicativa: alvo do aluno.

Visionamento dos testes e visão do erro: 1) Linguagem Comunicativa: ensino implícito e explícito da gramática – *learn it, do it*. Preparação de atividades. Levantamento dos erros de testes de 2005.

⁸⁴ Vale lembrar que, quanto à participação dos alunos nas ICs, como exposto na seção da metodologia, também houve alguns percalços em virtude de desistências, das várias ausências dos alunos-participantes (diretos, indiretos e das ICs) nas aulas e nas reuniões da iniciação, em virtude das provas, trabalho, entre outros motivos narrados, mais o fato de P1 ter recusado que suas aulas fossem gravadas, o que acabou, de certa forma, inviabilizando o processo interventivo em 2006, sendo retomado apenas em 2007, no segundo semestre. Diante de tais ocorrências, por ser um processo interventivo baseado na experimentação e observação como subsídio para tomada de decisões, os diários dos alunos foram considerados como notas de campo e considerados apenas os de PP.

Próximas atividades: Entrega das atas, diários e resenhas atrasados para PFP.

Excerto 38

Hoje tivemos mais uma reunião de iniciação científica. Como sempre alguns faltaram, outros não fizeram as leituras necessárias, não entregaram as atas das reuniões ou as resenhas dos textos que eram para ser lidos em casa, bem como não entregaram os diários. Penso que terei que desconsiderá-los como diários e apenas tê-los como notas de campo, porque já é a terceira vez que abordamos sua elaboração e eles não o fazem como deveriam – sem falar nos problemas de coesão, coerência e gramática que apresentam. O mesmo acontece com as atas das reuniões – mal elaboradas, em tópicos. Tenho que lê-las e às vezes chego a pedir aos alunos que elas sejam refeitas. Acho que não consigo mais disfarçar minha decepção quando ouço que eles não fizeram o que deveriam fazer. A intenção era discutirmos dois textos referentes ao conceito e tratamento do erro, retomando trechos sobre ensino e aprendizagem, e estabelecer um elo com a questão 15 do questionário sobre as expectativas que os alunos tinham de quais seriam suas dificuldades, o que pensavam que não conseguiriam no processo de aprendizagem de LI. Depois de discutidos os textos, pedi aos alunos-participantes da IC que eles fizessem um *brainstorm* de quais erros eles achavam que seriam os mais frequentes nos testes. Principalmente em função do nível mais avançado de inglês de alguns deles, foram citados textos e levantados itens como *if-clause*, discurso indireto. Entretanto, eu levantei a possibilidade dos erros se referirem a questões mais simples, como por exemplo, o –s da 3ª pessoa do singular no presente simples ou o –ed do passado, a pronúncia do –ed, a diferença de *i* longo e curto – aspectos que eu observava informalmente durante as aulas.

(Apêndice A1 – Diário de PFP da reunião da Iniciação Científica - 08/07/2006)

Desse modo, após essa análise preliminar dos dados na citada reunião da IC com os alunos-participantes da IC, para responder à segunda subpergunta de pesquisa, decidimos que os erros a serem tratados com prioridade seriam aqueles referentes: 1) à concordância verbal no presente simples (3ª pessoa do singular); 2) às preposições *in*, *at*, *on*; e 3) às questões de pronúncia, tais como a distinção entre /i:/ longo/, /i/ curto, e /ai/ em palavras grafadas com a letra “i”.

A fim de analisar a influência da formação e o contato com a LI dos 26 alunos-participantes diretos que se submeteram aos testes, foi possível constatar que a maioria estudava ou tinha estudado em uma escola particular de idiomas, durante algum período. Do grupo, apenas seis (A3, A5, A10, A18, A24, A25) nunca tinham estudado em escolas de idiomas, o que pode ser ilustrado pelos seguintes trechos:

Excerto 39

ER: Ok, but you already have been studying English?

A1: Yes, I've been studying English since I was twelve.

A1: yes I + I study English + a: + around + ã + eleven years + I + I'm studying English around eleven years + and : + I'm still studying + English

ER: parallel + [with the university]?

A1: [yes with] the university

(TEPOLI 1 - 20/06/2005)

Excerto 40

ER: right + and what about + here + did you study English before + you came to university?

A11: yeah

ER: where did you study English?

A11: I studied + at (name of a school) + and + at (name of another school)

(TEPOLI - 17/10/2006)

Excerto 41

A11: yes + I + I studied English + at ã + (name of a school)

ER: right + in a language school? + yes

A11: ((sinal de afirmativo com a cabeça))

ER: how long have you studied English for?

A11: ã + ã + about three years + and a half

ER: and when you sto/ + when you started the university did you stop + to study in the language school or did you continue + the two courses?

A11: I stopped + the + the language

(TEPOLI 1 - 21/06/2005)

Excerto 42

ER: You studied at (name of a school) for one year?

A16: Isso...isso.

ER: Right. Then you stopped, ok. What about you, A15?

A15: I've studied English for ten years before the university.

ER: It's a long time.

A15: Yeah...and I continue studying.

ER: You continued it. After you've started Letter, at the same school or different school?

A15: No, different schools.

ER: Right, ok. **And why did you stop at the school?**

A16: **Hã...money.**

(TEPOLI 2 - 17/10/2006)

Excerto 43

ER: right + so (nome de A23^a) + tell me a little bit about you + ah: + do you study english + in: + another place that's not here + at [(nome da instituição)]?

A23: ((faz sinal de negativo com a cabeça)) [no]

ER: no?

A23^a: I don't

ER: and have you ever studied?

A23: yes

ER: hm

A23^a: I studied

ER: befo:re here{ASC}? + just + or JUST here?

A23^a: hm [2] three years ago

(TEPOLI 3 - 13/11/2007)

Entretanto, em 2006, alguns dos alunos já não mais frequentavam os cursos de idiomas iniciados em 2005, e outros ainda desistiram em 2007. Houve casos em que os

aprendizes chegaram a justificar a interrupção dos estudos, a maioria atribuindo a desistência a questões financeiras – como ilustrado anteriormente pelas partes em negrito no excerto 38. Acredito que essas desistências do curso de idiomas, ano a ano, pode ter resultado em um aumento de conteúdo gradativo da disciplina.

Um aspecto importante que deve ser levado em consideração é a mudança de exigência do teste, que, no primeiro ano, por ser aplicado no início do curso de Letras, foi realizado com textos que poderiam fornecer subsídios de estruturas gramaticais e vocabulário exigidos, o que seria adequado para o nível de proficiência em que se encontravam. Assim, analisando os resultados da distribuição de notas da PO do TEPOLI, vemos boas notas em 2005 (13 alunos abaixo de 6,0) e a sequência de quedas em 2006 (7 alunos abaixo de 6,0) e 2007 (8 notas abaixo de 6,0) como pode ser comprovado pela comparação das notas pela Tabela 3 (anteriormente exposta na página 119) ou pela Figura 26 (p. 176).

Além disso, ainda de acordo com o quadro das notas, duas alunas (A1 e A15) foram as que receberam as maiores notas nos três anos consecutivos⁸⁵, visto que já atuavam como professoras de línguas, o que pode influenciar a forma como elas definiram suas expectativas e conceitos sobre o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que há uma relação de influência recíproca entre a prática do professor e suas teorias pessoais (CLARK; PETERSON, 1986).

A interrupção de cursos de idiomas pelos alunos, a mudança da exigência dos testes aplicados e a atuação de alunos já como professores de língua são, portanto, dados importantes, que fornecem pistas sobre como esses participantes vivenciam a oralidade dentro e fora da SA, além de corroborar nosso argumento de que a questão da PO é ainda fonte de muitas dúvidas entre os profissionais de ensino de língua estrangeira.

Em função do tempo de contato com a língua que alguns declaram ter e mais ainda da relativa simplicidade dessa regra, os alunos-participantes da IC acreditavam que a concordância da 3ª pessoa do singular do presente simples fosse um aspecto linguístico básico que os alunos já tivessem internalizado, principalmente porque havia a expectativa – conforme apontado pelos demais alunos que responderam ao questionário – sobre as regras de uso de maneira explícita (ELLIS, 1997), já que o componente gramatical era algo bastante forte nas aulas de inglês que eles vivenciaram desde o Ensino Médio, conforme discutido nas aulas de Metodologia do Ensino de LI e ilustrado no excerto 44:

⁸⁵ Notas de A1: 8,5 (2005); 8,0 (2006) e 8,8 (2007); notas de A15: 8,5 (2005); 8,5 (2006) e 9,0 (2007).

Excerto 44

P1 anda se esquivando de me encontrar. Acho que ele está fugindo das gravações das aulas e por isso tenho especulado com os alunos o que eles estão estudando nas aulas de laboratório. Segundo eles, alguns assuntos de gramática. Falamos sobre a função da precisão gramatical na produção oral, sobre o registro formal e informal e alguns deles se declararam cansados de rever a gramática que estavam desde o Ensino Médio. Assim que um se manifestou, outros deram testemunho sobre as aulas nesse período. As histórias de vivência são bastante negativas em geral. Às vezes, penso que não será possível reverter a visão ruim que eles tem em relação à aprendizagem de LI – sempre como algo difícil. Isso me agonia porque me lembro do meu mestrado e parece que ao invés de a situação melhorar, ela está piorando. Cada vez menos os alunos estão interessados, pouco se empenham, estudam e chegam com crenças mais arraigadas, baixas expectativas em relação a serem capazes de aprender inglês.
(Apêndice A1 – Diário de PFP da reunião da Iniciação Científica - 08/07/2006)

À medida que fui assistindo aos testes, verificava que, apesar de os alunos não possuírem um nível de IL alto – como em 2005, por exemplo, quando só haviam cursado um ano e meio de LI –, os dados revelam que vários são os momentos em que eles perceberam os erros e reestruturam suas produções orais, ou seja, muitos deles realizam ações para facilitar a própria aprendizagem (BIALYSTOK, 1978)⁸⁶, casos de uso de estratégias de aprendizagem, como pode ser comprovado pelos excertos 45-50 a seguir, fossem quais fossem os erros (de gramática, de vocabulário, de pronúncia). Minha expectativa com PFP, assim, era de que aos poucos eles fossem capazes de transformar esse conhecimento internalizado, mais ou menos automático, em conhecimento implícito automatizado⁸⁷ (ELLIS, 1997).

Os dados também sugerem que A1 e A15 parecem ter uma IL com características mais desenvolvidas e, embora não se monitorem todas as vezes em que cometem um erro, é possível notar que, nos momentos em que, de fato, percebem seus erros, são capazes de se corrigir sem a ajuda de ER. Durante os testes, pude observar vários momentos, como os trechos marcados nos excertos 49 e 50, em que os alunos refazem sua produção ao perceber que há algum erro ou, em alguns casos, ao perceber que pode haver uma maneira melhor ou correta de se dizer a mesma coisa (A15). Já o uso do monitor acontecia com alunos que tinham uma IL menos desenvolvida – como A2, A12, A13 – e foi possível observar que eles percebem seus erros com menor frequência do que A1 e A15.

Os excertos 45-50 representam um dos momentos em que os alunos, independentemente do nível de PO que cada aluno se encontre, acessam o monitor

⁸⁶ IO autor identifica quatro estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de línguas, a saber: utilização do monitor (auto-correção), inferência (estratégia de compreensão a fim de se obter uma informação linguística que não se conhece), prática formal (centrada no código linguístico a fim de aumentar seu conhecimento explícito do código ou automatizá-lo e transformá-lo em conhecimento implícito) e prática funcional (aumento da exposição à língua com fins comunicativos).

⁸⁷ Uma regra implícita completamente aprendida usada sem consciência (*awareness*) e sem esforço.

(KRASHEN, 1982), neste caso, quanto à concordância verbal, sugerindo que são capazes de perceber e corrigir alguns de seus erros.

Excerto 45

A1: Ahn, no, ahn, he doesn't work [at] Saturdays, on Saturdays and Sundays.

Excerto 46

ER: yes + and is she only a student + or does she have a job?

A12: no + she + have a job + she has a job + at the library

ER: what do you mean? a regular life?

A12: yeah + sometimes I I + I gets up ã + I get up ã + at + 8 a.m. + sometimes at 10 + I + I don't have a + regular life

A12: yeah [1] the text says + says é it has a beautiful location + with water + on three sides
/sei/ /sez/

Excerto 47

ER: alright? + so + let's + maybe speak about this woman + Brittany Davis + who is a college student + right? + ã + what time does she + start her classes?

A14: ã + her classes start: at: + starts at 8 + o'clock a.m.

Excerto 48

ER: where do you work?

A13^a: I work + in + at (nome de uma agência de publicidade)

Excerto 49

A15: one of the papers?

ER: yeah + one of the papers

A15: ((A15 se corrige)) uhm + one of the sheets of papers

A15: can be this one

(Excertos do uso do monitor nos testes de 2005)

Excerto 50

ER: right + and about you ((nome de A2)) ?

A2: I study English + ã + I started English + in + at (nome da faculdade)

A26: I + I seen + é:: + these movies but I don't know is + é + specials + this Spielberg + to + to do + é: + you + he do + he does

A15: I'm a professor and I forgot to take out my uniform

ER: oh I see {ASC} + so + [do you teach here]?

A15: [I'm a teacher] not a professor

(Excertos do uso do monitor nos testes de 2006)

Os excertos acima exemplificam ocasiões em que esses alunos percebem seus erros e imediatamente se corrigem. Foram registradas outras situações em que percebem que existe algo errado, mas parecem não saber como corrigir o problema e, finalmente, situações em que não foram capazes de perceber que há alguma imprecisão na forma linguística em sua produção oral – comprovadas pelo excerto 51:

Excerto 51

A26: [I know] to do + to be a + teacher + an English + English teacher + *é* + but I need + to do [1] preparation + *é* + more + because I + I like this + the + a + the language ((problema com pronúncia))

ER: right + you like the language ((“corrigindo” a pronúncia))

Nos casos em que os alunos percebem algo errado em sua produção, mas não são capazes de se monitorar sem a ajuda de ER, a estratégia usada é a de cooperação (FAERCH; KASPER, 1983 apud SANTOS, 1993). Nos excertos 52 a 57, por outro lado, podemos observar que, às vezes, a aluna não percebe que existe alguma imprecisão linguística em seu enunciado:

Excerto 52

A3: This library holds over ten million books. ((erro de pronúncia /librari/))

ER: And + Do you like to read? + Do you like to read?

Excerto 53

ok + where + does she work?

A16: [2] *é* + she's + she work + library

Excerto 54

ER: why do you prefer adolescents?

A10: I + I + pref + I prefer adolescents ((problema com a pronúncia))

ER: give me a reason + why + do you prefer + adolescents?

A11: yeah + I u I used to + go out at night + in Nagoya + and + I + went to visit a + a castle + that + there is in Nagoya + and + it's very beautiful + it's + huge castle ((problema com a pronúncia))

ER: yes

(Excertos do uso do monitor nos testes de 2005)

Excerto 55

ER: right + and about you ((*nome de A2*)) ?

A2: I study English + *ã* + I started English + in + at. + (*nome da faculdade*)

Excerto 56

A26: I + I seen + é:: + these movies but I don't know is + é + specials + this Spielberg + to
+ to do + é: + you + he do + he does

Excerto 57

A9: how many people are + in the picture?

A4: ã + there is one + one people + one person

(Excertos do uso do monitor nos testes de 2006)

Dessa maneira, acredito que as características da IL dos alunos em 2005, talvez em função de os alunos: 1) terem pouco tempo de estudo e estarem ainda em um nível linguístico básico e 2) poderem basear-se nos textos que acompanhavam as figuras durante o teste, permitiram que esses aprendizes pudessem monitorar-se com a mesma eficiência que A1 e A15, já professoras, por exemplo.

Entretanto, em 2006 e 2007, salvo A1 e A15 – que apresentavam como característica o uso da autocorreção, bastante semelhante àquelas de 2005 –, a maioria dos alunos, apesar de algumas vezes perceber seus erros, parece ter alguma dificuldade para se monitorar devido ao fato de essa percepção não ocorrer ou ser tardia. Em outras palavras, segundo Selinker (1972), os alunos nem sempre são capazes de utilizar as estratégias linguísticas ou de comunicação para se expressar ou, ainda, não são capazes de acessar de maneira automática o conhecimento necessário para corrigir seus enunciados imprecisos.

A consequência disso pode ser o constrangimento dos alunos ao errarem e, mais ainda, o fato de alguns deles chegarem ao ponto de sair do teste chorando por não serem capazes de lidar com a situação de falta de conhecimento (excerto 58):

Excerto 58

ER3: FRIENds + do you think they are FRIENds?

A25: ((faz sinal de negativo com a cabeça)) eu não entendi

ER3: no:?

A25: no

ER3: oh oka:y + so: + what else can you say about the picture?

A25: ((faz sinal de negativo com a cabeça)) (prefiro ficar quieta)

A15: uhum

ER3: yes? + so + you're cry:ing no don't worry [2] oh my god + do you + do you + você quer parar?

A25: no + nada

ER3: tudo bem?

A25: nada [1]

AV: would you like to + go away?

A15: ((faz sinal de positivo com a cabeça))

ER3: okay
 AV: okay + no problem
 ER3: no problem
A25: ((sai da sala))
 AV: just have you as her student

(TEPOLI 3 - 11.13.2007)

Conforme os trechos grifados no excerto 54, A25 percebe que há algo errado em sua compreensão e produção oral, dá sinais de que não está entendendo, utiliza estratégias de cooperação e pede o auxílio de ER3 para continuar, sem conseguir fazer uso do monitor para reestruturar seu enunciado – chegando a se desesperar por isso. Acredito que outro fator que a possa ter conduzido a essa situação foi o fato de A15 ser capaz de compreender melhor a LI e ter um alto nível de produção oral, com quem A25 se tenha, talvez, comparado.

Desse modo, conforme comprova o excerto 59, a seguir, A25 era monossilábica em suas respostas, necessitava da ajuda frequente de ER3 tanto para se monitorar quanto para falar, enquanto A15 não apresentava dificuldades – o que pode ser um fator inibidor e um forte indício de que A25 tenha uma IL menos desenvolvida do que seus colegas, o que ela chega a expressar verbalmente ao dizer “não entendi nada”.

Excerto 59

ER3: all: ri:ght + after graduating so that's + EXcellen:t + what about you + (nome de A25)? + how long have you been studying english?
 A25: it's at [nome da faculdade] + something that
 IR: JUST here?
A25: yes
 ER3: four years?
A25: no
 ER3: less than that + three years?

(TEPOLI, 200)

Embora o uso de estratégias não faça parte do escopo deste trabalho, faz-se necessário observar que a maioria dos alunos parece fazer uso consciente de uma estratégia de aprendizagem (BIALYSTOK, 1978) para pedir ajuda, evitar ou corrigir o erro, quando não tem certeza sobre a precisão do que vai dizer – conforme verificado nas transcrições dos testes apresentadas.

O mesmo foi narrado por alunos da IC: eles mesmos interrompem sua fala para verificar a precisão de alguns aspectos linguísticos e fazem isso com bastante frequência em suas produções orais. Também é possível verificar o mesmo comportamento em outros alunos que eles monitoraram durante as aulas gravadas, e, posteriormente, discutido na reunião da IC, de acordo com os excertos a seguir:

Excerto 60

- ER: I see + and what can you can say about your picture?
 A9: yeah + I chose this picture because I + I never see + a + green ho/horse and + I think very different + and + interesting + *é* + in this picture + there is a man + man + *é* + on the green + horse + and + the + *é* + (*ai eu esqueci (INCOMP) paisagem agora*) view?
 ER: the view

Excerto 61

Hoje eu monitorei uma aluna durante a gravação da aula (dia 13/09/2007). Ela estava com dúvidas e me perguntou sobre uma palavra. Ela parecia com medo de errar, de não saber falar a palavra correta e me perguntava, “como fala isso?”. Então, aproveitei para explicar a ela sobre o monitor que foi discutido na última reunião de iniciação – foi bom porque eu senti que eu estava ensinando-a. Depois, ela mesma me confessou que estava com medo de não conseguir achar a palavra certa.

(Nota de campo de A2 da IC – aula gravada em 13/09/2007)

Excerto 62

Durante a reunião de iniciação científica discutimos a questão da autocorreção (o uso do monitor), com base no texto de Krashen. Depois das questões teóricas de entendimento do texto em si, começamos a discussão sobre a prática, ou seja, como isso ocorria em sala de aula para eles ou como eles viam isso acontecer com os amigos. Alguns deles falaram que se corrigiam com frequência – o que não duvido, porque tanto A1, A2 quanto A5 da IC tem um bom nível de inglês, já outros A4 e A6 da IC falaram que ficam tentando lembrar e se não conseguem arriscam uma palavra, mas com dúvida, ou perguntam para outro aluno que sabe mais ou para o professor. Então, pedi para que eles comessem a observar a SA, principalmente nos dias de gravação de aulas, para ver se os outros alunos também agem, pensam igual.

(Apêndice A2 – Diário de PFP da reunião de iniciação científica de 15/09/2007)

Os trechos marcados dos excertos acima sugerem que esses alunos têm consciência de que, às vezes, utilizam estratégias para evitar o que, para eles, seria um erro. A verificação disso foi feita pelos monitores durante as aulas, a partir do momento em que eles ficaram conscientes dessa estratégia. Também foi possível observar que os alunos percebem e reagem às imprecisões de suas produções orais de formas diferentes e parecem apresentar maior capacidade de autocorreção de acordo com o seu nível e características de sua IL, isto é, quanto mais desenvolvida a IL, mais parecem ser capazes de se monitorar (KRASHEN, 1982).

Portanto, a maioria dos testes, principalmente em 2005, apresenta exemplos do uso do monitor em relação à terceira pessoa do singular, o que sugere que os alunos conhecem a regra, mas não conseguem, de alguma forma, utilizá-la corretamente na produção oral com fluência constantemente. Pode ter ocorrido uma forma de fossilização na produção oral, ou até

mesmo o fato de os alunos não praticarem com frequência a oralidade poderia ter causado o uso inapropriado da construção.

Além dessa questão de precisão gramatical, foram levantados problemas de pronúncia – que aparecem sublinhados dos excertos 63 ao 70 – na produção oral de alunos com relação à pronúncia da letra *i*, em *library*, ou do som de /i:/ em *evening*, por exemplo, levantados em todos os alunos em 2005, exceto em A1 e A15 (já professoras) e muitos se repetiram em 2006:

Excerto 63

A3: This library /librari/ holds over ten million books. ((erro de pronúncia))
 ER1: And + Do you like to read? + Do you like to read?
 (TEPOLI 1 - 20/06/2005)

Excerto 64

ER1: Yeah, in the afternoon.
 A5: a job at the + library? ((erro de pronúncia))
 A5: I get up seven o'clock + start job eight o'clock + in the evening+ school. ((erro de pronúncia))
 (TEPOLI 1 - 20/06/2005)

Excerto 65

ER1: Ok. Where does she study?
 A8: University.
 A8: She has a job at the library. ((erro de pronúncia - “library”))
 (TEPOLI 1 - 20/06/2005)

Excerto 66

A10: no + ã: + Brittany is ã: + student + student AND + and ã work too
 ER: that's right + that's right + and + what does she do? + what's her job?
 A10: ã: ã: + she has + a job + at + the + library li library ((erro de pronúncia))
 (TEPOLI 1 - 20/06/2005)

Excerto 67

A10: hm: [2] ã: [2] two [3^a] five + million + é isso? ((erro de pronúncia))
 ER2: million ((ER pronuncia corretamente))
 A10: million ((A10 pronuncia corretamente))
 (TEPOLI 1 de 21/06/2005)

Excerto 68

ER2: good + yes + and what about the weather? + what's the weather like + in Vancouver?
 A12: mild + mild cli climate ((erro de pronúncia))
 (TEPOLI 1 - 21/06/2005)

Excerto 69

ER2: ok what's her profession?

A13: profession? fright attendant? ((erro de pronúncia))

(TEPOLI 1 - 21/06/2005)

Excerto 70

ER: ok + what time does + she start + at the school?

A16: at + eight a.m.

ER: ok + where + does she work?

A16: [2] é + she's + she work + library ((erro de pronúncia))

(TEPOLI 1 - 20/06/2005)

Os resultados dessa análise ajudam a responder à segunda pergunta de pesquisa, “O conhecimento das expectativas dos alunos sobre PO contribui para que eles atinjam interações comunicativas em SA na LE? De que maneira?”. A resposta é que o conhecimento das expectativas contribui, e muito, para alcançar as interações comunicativas, já que, com base nelas, tanto professor quanto aluno podem estar mais conscientes de como essas expectativas possibilitam influenciar o processo de ensino/aprendizagem.

Quanto à segunda parte da questão, podemos afirmar que os dados demonstram que as expectativas e concepções apresentadas pelos alunos acerca do ensino/aprendizagem da produção oral e da avaliação de todo esse processo são pessoais, contextuais, internamente inconsistentes e contraditórias, e trazidas pelas experiências e cultura que esses alunos apresentam. Essas experiências, por sua vez, influenciam a maneira como a aprendizagem acontece e se refletem no processo de formação.

Muitas vezes, a maneira como a oralidade é tradicionalmente trabalhada em sala de aula, tanto durante a formação do aluno no período de Ensino Médio quanto na graduação, contribui pouco para a aquisição satisfatória da língua-alvo. Assim, verifica-se que, enquanto alguns professores se restringem a utilizar uma abordagem tradicional, gramático-tradução, a explicar ou até mesmo a traduzir os textos, alguns alunos necessitam rever suas estratégias de aprendizagem com foco na oralidade. Consequentemente, neste estudo, os dados ilustram que nem todos os alunos se sentem aptos a atender às exigências do mercado de trabalho, no que tange a PO.

Resultados de pesquisas recentes nesta área, conforme apresentado na fundamentação teórica, mostram-se insatisfatórios no que diz respeito às estratégias de ensino da (precisão gramatical e pronúncia na) produção oral e, sendo resultados negativos, opõem-se às expectativas dos alunos de se comunicarem oralmente. Assim, ao se frustrarem pelo tipo

de ensino, acabam transformando a expectativa inicial de querer falar em uma língua que não será possível aprender na faculdade.

Essas expectativas vão ao encontro das levantadas por Barcelos, Batista e Andrade (2004), de acordo com as quais os alunos apresentam crenças ligadas às competências comunicativa e profissional, esperadas de um professor de língua estrangeira – e a influência delas na maneira como as pessoas organizam e definem suas tarefas, fortes indicadores de como as pessoas agem (PAJARES, 1992).

Essa influência é mostrada nas respostas dos questionários e na observação dos testes/aulas/gráficos, em que as expectativas permeiam a cultura de aprender dos alunos nesse contexto, juntamente com fatos apresentados de que: 1) um número considerável dos discentes escolheu o curso de Licenciatura em Letras com habilitação para lecionar língua inglesa não por se identificar com o curso, mas pelo simples fato de desejar possuir um diploma de nível superior ou por não ter outras opções de graduação em sua região; 2) os aprendizes consideram que sua competência linguístico-comunicativa na língua-alvo é fraca; 3) não acreditam que possam melhorar seus conhecimentos até o fim do curso; e 4) uma minoria tem oportunidades de se comunicar fora do contexto de sala de aula.

Portanto, o conjunto de expectativas detectado nesta pesquisa não favorece uma boa aprendizagem, sendo mantido como resultado da influência de experiências anteriores de aprendizagem de línguas. Dentre essas expectativas está a responsabilidade do professor pela aprendizagem, e a aprendizagem como aquisição de normas gramaticais. Do que pode ser observado nas aulas, das posturas discentes tidas como adequadas para o aprendizado de línguas, é possível afirmar que os alunos acabam realizando apenas as atividades nas aulas, isto é, comparecendo a elas, fazendo exercícios, cópias e estudos gramaticais.

Nem mesmo a recomendação de que quando estamos aprendendo uma LE é importante “falar mesmo que errado” é seguida. Além disso, o português é constantemente utilizado em sala de aula, inclusive nas aulas de produção oral. Parece existir uma norma cultural implícita que prega que o aluno não deve falar inglês em sala de aula, na frente dos colegas, pois assim arrisca-se a ser criticado tanto se errar quanto se acertar – neste último caso, teme ser visto como “exibicionista” ou “esnobe”.

Em resumo, as expectativas, muitas vezes, podem ser baseadas ou se converter em crenças sobre aprendizagem de línguas, opiniões que os alunos possuem que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo. Assim, elas podem ser caracterizadas como concepções errôneas – como o fato de os alunos não terem a expectativa de aprender inglês durante a faculdade – que se tornam um obstáculo à implementação de

atividades ou até mesmo abordagens, em geral, do ensino autônomo.

Essa maneira de pensar faz com que os alunos não se empenhem, não estudem nem alterem suas concepções como deveriam para as aulas de LE, conforme pode ser observado na fala de A17, prestes a se formar, em 2007, que interrompe A21 no desespero de sua impossibilidade (excerto 71), não superando, assim, o período de silêncio durante a aprendizagem da LE:

Excerto 71

ER3: Not yet, Ok... And tell me. Why did you decide to study Letters... to do Letters?

A21: I decided it because...

A17: O meu problema é falar inglês. Eu não consigo falar.

ER3: Well, if you try... you are doing well, you can try.

A17: Eu não consigo soltar. Meu problema é só esse no inglês. Eu entendo tudo, mas não consigo soltar, falar.

(TEPOLI 3 - 16/10/2007)

Além disso, esse excerto é do teste de 2007 e o que se pode verificar é que A17 não parece ter conseguido superar o período de silêncio de aprendizagem da LE ou pode ter alguma limitação relacionada à produção oral que pode ser causada por bloqueio(s), timidez, que pode não fazer sentido para outras pessoas e que pode comprometer o processo comunicativo. Assim, esses fatores emocionais e/ou afetivos, podem ser reconhecidos elementos que, isolada ou coletivamente, afetam negativamente os indivíduos nas tarefas cognitivas: receio, pouca motivação, rejeição e excesso de confiança, por exemplo.

3.3 Respondendo à pergunta de pesquisa

Em virtude das características do presente trabalho, a partir do levantamento dos erros mais recorrentes na IL na aplicação de um teste oral dos alunos participantes retomados em sala de aula, passo a responder à segunda parte da pergunta de pesquisa – “Como o conhecimento do seu perfil linguístico, avaliado por meio de um teste oral aplicado ao longo do curso, pode contribuir para uma intervenção na prática do professor-formador e aprimoramento da POLI dos alunos-professores?”

Diante dos erros de precisão gramatical e pronúncia descritos na seção anterior, PFP preparou as aulas, selecionando materiais cujo foco a ser trabalhado novamente em SA seria a 3ª pessoa do singular, conforme pode ser comprovado pelos excertos das aulas típicas selecionadas nos excertos 72 a 74:

Excerto 72

- PFP Ok [3ª] the focus of the class today + is pronunciation+ right? + you know + that in English + a lot of times + you + speak different from what you write ok? + for example + if you see that [5] [listen that + listen]
- A1 [File one + listening five+ bike]
- A2 *ã + ai + ai*
- PFP Repeat please
- A2 Hi

(Aula – 13/09/2007)

Excerto 73

- A9 Does Catherine watch TV?
- A10 No + doesn't
- A9 Does Catherine have cats? + yes + she does + does Terry have cats? + no+ he doesn't + does Catherine play football?
- A10 No he doesn't + he plays tennis

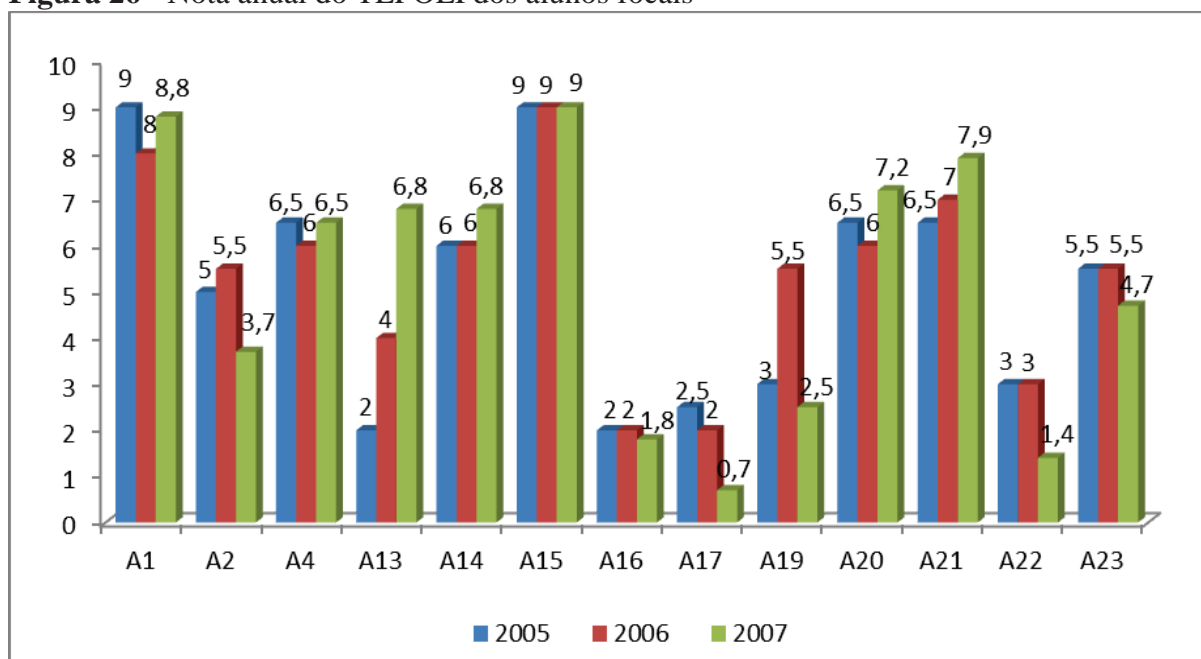
(Aula de PFP - 13.09.2007)

Excerto 74

- A02: terceira pessoa
- A03: terceira pessoa
- PA1: Linda lives in London + Her father lives in Brasilia + It rains a lot in England [barulho celular] [barulho algo caindo] The present simple negativo + bom + no presente simples negativo a gente vai usar o auxiliar + o don't + que é a junção do do mais o not + e do doesn't + does mais not + e mais o verbo [2] quando a gente usa o does? + alguém sabe me falar?
- A04: pra he, she e it
- A05: pra terceira pessoa
- PA1: e o do?
- AA: Pras outras
- PA1: Pras demais + ó: + I + you + we + they + don't work + he + she + it + doesn't work + Remember? I + you +we+ they don't + she +he+ it doesn't [2] I don't like Fred and Fred doesn't like me + not Fred don't like + por que ali eu usei o doesn't? Por ser terceira pessoa.
- AA: Terceira pessoa

(Aula de PAs - 13.09.2007)

Nesse contexto, ao partir para uma análise das notas que cada aluno que participou nos testes nos três anos, na Figura 26 pode visualizar que A1, que já estudava inglês há mais de 10 anos, e A4, tiveram as notas diminuídas de 2005 (respectivamente 9,0 e 5,0) para 2006 (8,0 e 5,5), entretanto, aumentaram em 2007 (8,8 e 6,5), ficando na mesma faixa. Em A2 a variação é distinta, havendo um aumento em 2006 (de 5,0 para 5,5) e sofre uma queda significativa para 3,7 em 2007. Vale lembrar que em 2006, A2 e A4 faziam curso de inglês fora da faculdade, mas em 2007, não mais.

Figura 26 - Nota anual do TEPOLI dos alunos focais

A13, por sua vez, apresenta um grande salto de 2,0 para 4,0 e depois para 6,8. Ao analisar seu contato com a língua, verifiquei que esse crescimento de 4,8 na nota aconteceu independentemente de estudos fora da faculdade, pois, 2006, A13 iniciou um curso de inglês em uma escola de idiomas, entretanto, parou alegando que não tinha tempo para se dedicar. Portanto, foi estudos em casa e em sala de aula que proporcionaram esse aumento de rendimento.

Por outro lado, em se tratando de A14, estudava inglês durante os três anos e manteve a nota 6,0 em 2005 e em 2006, entretanto em 2007, sua nota também subiu (6,8). Já para A15 mantiveram-se as três notas iguais; importante salientar que era a estudante que disse estudar inglês há 12 anos. A16 também teve uma queda em seu desempenho, ficando bem abaixo da média (2,0; 2,0 e 1,8). O mesmo acontece com A22, que mantém a notas nos dois primeiros anos (3,0), frequentava curso de idiomas apenas em 2005, e diminui no último teste (1,4).

Em uma análise geral, as notas de 2005 e 2006 não foram tão consideradas porque nesses dois anos, na verdade, eu estava mais interessada em ver o teste como um diagnóstico através do levantamento de erros para tentar saná-los antes que os alunos se submetessem ao próximo teste. Já a nota de 2007 é importante para podermos ver quantos alunos estariam aptos de atuar no mercado como professores de inglês, que nesse caso foram sete alunos (A1, A4, A13, A14, A15, A20, A21) dos 12, isso significa mais de 50%, mas os outros cinco apresentaram desempenho bastante abaixo da média (6,0), variando de 0,7 a no máximo 3,7.

Pela comparação das notas, juntamente com os dados do questionário (se frequentavam ou não escola de idiomas), pode-se inferir que o teste realmente reflete a realidade, uma vez que seu desempenho no teste foi proporcional a sua PO.

O levantamento dos desvios mais recorrentes e algumas características da IL dos participantes, por sua vez, serviram para caracterizar os erros encontrados e situar essas características individuais dentro do grupo. Vale explicar que não houve a intenção de se fazer uma análise exaustiva das características individuais das ILs dos alunos, mas, sim, buscar uma descrição dos itens linguísticos que poderiam ser tratados durante a ação pedagógica, a intervenção em sala de aula com a retomada desses itens, uma vez que o objetivo deste trabalho é a análise de uma intervenção para o tratamento de alguns erros da produção oral das ILs desses alunos.

Desse modo, as características da produção dos alunos em um teste oral (TEPOLI) podem servir de ponto de partida para que o professor possa definir e traçar planos de ações e intervenções, incluindo a preparação de atividades mais eficientes e eficazes, de modo que os alunos consigam atingir suas expectativas em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, alcancem melhores interações comunicativas e uma proficiência oral adequada para a entrada no mercado de trabalho.

Portanto, respondendo à pergunta de pesquisa “Como o conhecimento das expectativas de alunos de Licenciatura em Letras sobre sua proficiência oral em língua inglesa (POLI) e de seu perfil linguístico, avaliado por meio de um teste oral aplicado ao longo do curso, pode contribuir para uma intervenção na prática do professor-formador e aprimoramento da POLI dos alunos-professores?”, o professor formador, em conhecendo o perfil sócio-cultural e o linguístico assim como as concepções/expectativas de seus alunos, pode preparar aulas mais adequadas, atendendo às necessidades desses alunos.

Conseqüentemente, o professor-formador poderá melhor orientá-los a alcançar resultados mais significativos em seus estudos e aprendizagem, o que envolve diversos aspectos. Dentre eles, contribuir para a construção de uma forte cultura de reflexão na, sobre e para a sala de aula como professor (SCHÖN, 1998) e como aluno, incluindo também comunicar-se de maneira efetiva com os alunos, uma vez que, no momento da pesquisa, eles eram alunos, mas seriam professores quando concluíssem a faculdade.

Desse modo, uma vez que concepções e expectativas distintas podem produzir resultados desiguais, o PFP poderá levantá-las a partir de questionários ou de suas verbalizações e, posteriormente, analisá-las com os alunos, promovendo, se necessário, uma reculturação dessas percepções, presunções e expectativas tanto em relação à formação da sua

CLC, quanto da sua CL.

Um exemplo é a concepção de se “dominar a língua” ou a do que é ser um “bom professor” ou “dar uma boa aula”; em sua maioria, provavelmente, tais concepções se originam de nossa própria experiência como alunos, baseada nas aulas às quais assistimos de nossos professores, ou seja, nossa competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1999). Em função disso, pode parecer que dar aula se limita a estar dentro da SA e ensinar a matéria ou, também, que se limita a ser criativo e engajado, ou seja, ter apenas uma boa competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999).

Uma boa aula, a meu ver, se baseia em o professor ser o mediador da mudança de um aluno, se for individual, ou de sala(s) de alunos de um nível para outro em relação à competência(s) e/ou habilidade(s), de fazer determinadas coisas do ponto de vista do conteúdo. Entretanto, penso que nosso papel, como professor, não é apenas ajudar o aluno a atingir o produto final (saber o conteúdo), mas também pensar no processo de forma crítica e reflexiva, tornando-nos conscientes e assumindo a importância de nosso papel e participação no processo de aprendizagem, ou seja, o conhecimento do processo também é fundamental (DIAS, 2003). Quando isso ocorre, os alunos (futuros professores ou não) atingem tanto essa formação geral, com relação a uma CL, processo, quanto à formação específica, produto, CLC, que é o conhecimento linguístico, nesse caso, aprimorar sua POLI.

Consequentemente, no futuro, como professores, eles poderão ter a opção de fazer o mesmo com seus alunos, como multiplicadores, por meio do desenvolvimento de bons planos de aulas, da constante avaliação do progresso dos alunos, do engajamento na reflexão e pensamento críticos, desenvolvendo pesquisas em SA a fim de ajustarem suas aulas para ajudarem seus aprendizes a atingirem sua CLC almejada e se tornarem pessoas mais críticas e conscientes de seu papel dentro e fora da sala. Em outras palavras, reside na habilidade de aplicar esse processo em meio a um alto nível de pensamento crítico do quanto e aonde a competência de seus alunos pode chegar a cada fase, levando em conta as possíveis variáveis que possam ocorrer no transcurso do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, esta tese, ao mesmo tempo, se estreita e se limita à teoria freiriana (1999) com relação à reflexão, conscientização do aluno e do professor tanto de seus papéis em SA no âmbito educacional, quanto de como o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve, a fim de formar professores, cuja postura pedagógica se caracterize por uma formação permanente a que cumprem: 1. (re)criar a prática por meio da reflexão sobre o cotidiano; 2. tornar(em)-se sujeito(s) do processo; 3. (re)fazer, na prática, uma formação permanente e sistematizada; 4. uma prática pedagógica baseada na compreensão da gênese do

conhecimento; 5. um programa de formação como condição para (re)orientação curricular (FREIRE, 1999, p. 80).

Desse modo, “a sala de aula deixa de ser mero contexto de informação para tornar-se de formação consciente e reflexiva” (DIAS, 2003), ou seja, o meio em que professor e aluno, conscientes de seus papéis, como se estivessem desenvolvendo uma pesquisa ação, atuam juntamente para atingirem seus objetivos, aquele ensinar e este aprender, e vice-versa, em que os resultados possam ser visualizados com um bom desempenho nas provas (produto) e nas verbalizações de suas falas/discurso (processo) sobre ensino-aprendizagem.

Respondida a pergunta de pesquisa, no próximo capítulo são tecidas algumas considerações finais, tratadas as principais limitações desta pesquisa e apresentadas algumas sugestões para estudos futuros a partir dos resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Neste capítulo, retomo alguns pontos da pesquisa a fim de tecer considerações finais em relação ao âmbito deste estudo. Em seguida, apresento suas limitações e algumas sugestões de encaminhamento para futuras investigações.

Vale lembrar que esta tese investigou, em um estudo longitudinal de quatro anos, tanto as expectativas quanto à avaliação da proficiência oral, com foco na pronúncia e na precisão gramatical de alunos de um curso de Letras em diferentes faixas de proficiência em língua inglesa. As expectativas foram levantadas através de um questionário; já a precisão gramatical e a pronúncia da produção oral foram observadas em quatro situações de avaliação oral: a aula que os alunos tinham de apresentar na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e nos três testes orais TEPOLI ao qual foram submetidos. Era necessário verificar se existiam diferenças quanto à precisão gramatical e à pronúncia na produção oral dos alunos que se encontravam em diferentes faixas de proficiência do TEPOLI, bem como quais relações poderiam ser estabelecidas entre seu desempenho no TEPOLI e na aula.

Para tanto, o principal motivo para desenvolver esta pesquisa é a necessidade de aumentar os níveis de competência, no geral, do (futuro-)professor de LE no contexto de pesquisa, e da CLC, especificamente a proficiência oral na L-alvo. Isso se deve, conforme argumentado na fundamentação teórica, ao fato de que muitos professores não atingem um nível adequado nessa competência e, portanto, não estão aptos a ministrar aulas de inglês, por exemplo, usando a LE – tampouco podem servir de insumo e de modelo linguístico para seus (futuros) alunos em sala de aula.

Desse modo, é importante que se desenvolva a consciência linguística no ambiente educacional seja: 1) pelo aluno(-professor), a fim de facilitar o desenvolvimento da capacidade de construir e de utilizar sua CLC para identificar-se e situar-se como professor na sociedade em que vive, convive e sobrevive; 2) pelo professor(-formador), cujo estudo permite “planejar e executar ações eficientes” e eficazes na apresentação de conteúdo e no tratamento de erros a partir do momento em que “ele se empenhe em entender as dúvidas dos alunos e as suas tentativas de participar das atividades desenvolvidas na sala de aula”. (CONCÁRIO, 2009, p. 3), contribuindo para uma formação mais reflexiva dos alunos-professores.

Entretanto, apesar de as instituições de ensino superior representarem a formação oficial do professor de línguas, algumas delas não têm sido capazes de assegurar que os graduados em cursos de Letras atinjam um nível de proficiência adequado para que exerçam a função de professor. Dessa forma, por não conseguirem desenvolver a competência linguístico-comunicativa na L-alvo de maneira adequada, essas instituições contribuem para a

perpetuação de um círculo vicioso da/na formação inadequada do professor de LE.

Em função dessa situação, muitas vezes, os cursos livres acabam exercendo o papel das instituições de ensino superior, isto é, colaboram para a formação do professor proficiente na língua, com uma CLC adequada. Esses cursos, no entanto, em sua maioria, não fornecem nem exigem uma formação didático-pedagógica de seus professores, preterindo aquele profissional que cursou Licenciatura em Letras. De qualquer forma, verifica-se uma lacuna na formação do profissional que está entrando no mercado de trabalho no Brasil, que ou não apresenta CLC satisfatória ou não demonstra competência didático-pedagógica (competência aplicada).

Desse modo, assim como o médico precisa fazer residência, o advogado ser aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil – critérios que mantêm seus alunos em um nível de exigência –, é de extrema importância que se discutam políticas públicas para que seja exigido também para o licenciado em línguas estrangeiras uma certificação baseada em uma avaliação escrita e uma oral, além do diploma universitário, para o exercício da profissão.

É preciso, portanto, que haja um impacto social de um teste ou exame de proficiência na busca de reverter o círculo vicioso. Em outras palavras, o efeito retroativo da certificação por meio da aplicação de um teste/exame de proficiência que avalie de forma precisa aquilo que pretende avaliar pode transformar-se em um instrumento significativo de mudanças sociais.

Para tanto, há de se ressaltar que um exame com fim específico de avaliar professores de língua estrangeira tem muito pouca validade se usado com outros fins que não os de avaliar professores de LE, visto que validade não se trata de seu conteúdo, formato ou critérios – nem é um conceito absoluto, mas, sim, de um construto unitário que corresponde ao grau com que fundamentações teóricas e evidências empíricas norteiam as inferências e decisões que se fazem a partir dos resultados de um teste ou exame. Com base nessa concepção de validade, pode-se, então, falar em diferentes níveis de validade. Portanto, a validade está sujeita ao uso social que se faz dos seus resultados.

Assim, pesquisas como esta sobre a importância da avaliação como meio de coleta de dados para melhorar as práticas em sala de aula e sobre desenvolvimento e implementação de um exame de proficiência para fins de certificação de professores de língua estrangeira no Brasil, sobre a validade de testes ou exames de proficiência, são de extrema importância. Só assim será possível contribuir para a elevação dos níveis de validade de instrumentos padronizados de avaliação de proficiência.

Trata-se, portanto, de uma jornada necessária para reverter a situação do círculo vicioso acima mencionado. Contudo, os resultados deste trabalho de pesquisa já contribuem para as investigações da validade do TEPOLI e podem estimular, também, a elaboração e a implementação de outros testes/exames com base nele.

Vale mencionar que as diferenças entre as faixas de proficiência do TEPOLI são uma evidência da validade de sua proposta. Entretanto, os descritores gramaticais de suas faixas de proficiência, como muitos nas escalas analíticas de proficiência oral, ainda são bastante gerais e pouco descritivos – o que tem sido, há muito tempo, criticado na literatura. É notória, porém, a dificuldade de se descrever e caracterizar a proficiência. Contudo, o TEPOLI já se reformulou e agora é parte integrante do EPPLE que também está se aprimorando com base em outras pesquisas.

Dessa forma, também há a necessidade de capacitar examinadores que possam identificar as características da proficiência de cada faixa da escala como uma maneira de garantir confiabilidade – no que diz respeito ao nível de consistência dos resultados de um teste ou exame – à avaliação de proficiência oral por meio de testes. A capacitação dos examinadores, portanto, torna-se fundamental, visto que, independentemente do examinador, o candidato deverá ser classificado na mesma faixa.

Além disso, os resultados desta investigação também apontam para o efeito retroativo que um teste pode ter no processo de ensino/aprendizagem e não apenas fora dele, à medida que pode servir de levantamento de dados para tomadas de decisões que promovam ações pedagógicas de intervenção na sala de aula.

Assim, é possível alterar as práticas, concepções, percepções e expectativas tanto dos alunos quanto do professor, como foi verificado, por exemplo, em relação às competências implícita e teórica de grande parte dos alunos e comprovado pelos excertos das aulas apresentados. Em alguns casos, houve até a alteração da PO dos alunos, como nos de A13, A14, A20 e A21, que pode ser visualizada na Figura 26, anteriormente exposta, que contribuiu para situações de uso da língua externas a esse mesmo teste e à sala de aula.

Desse modo, este trabalho apresenta indícios de que o TEPOLI é capaz de servir de base tanto para tomadas de decisão dentro da sala de aula, quanto para fins de uma futura certificação como um teste válido para professores graduados em Letras com habilitação em inglês como língua estrangeira.

Nessa perspectiva, o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE), que contempla as habilidades integradas de compreensão e produção da língua estrangeira nas modalidades escrita e oral, por meio de tarefas especificamente pensadas para

o professor de línguas – mencionado, por vezes, neste trabalho e atualmente realizado por intermédio do computador – incorporou partes do TEPOLI. Uma das modificações é o uso de vídeo em seu teste oral, conduzido por dois examinadores. Até o momento, a escala de proficiência do EPPLE ainda não foi totalmente elaborada, mas já se encontra em momentos decisórios de discussão para fins de certificação do professor de língua estrangeira no contexto brasileiro.

Outrossim, acredita-se que os resultados desta pesquisa possam, ainda, ajudar a (in)formar professores de LE, bem como outros profissionais envolvidos com a formação de professores, tendo em vista que analisou os efeitos do cerne do trabalho de todo profissional da educação do ponto de vista desta pesquisadora: atuar didático-pedagógicamente no contexto com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

4.1 Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros

Espero que esta pesquisa, além de promover uma reflexão a respeito da importância dos temas aqui abordados para os contextos de ensino e de aprendizagem, ofereça algumas contribuições para a área da Linguística Aplicada, mais especificamente a de avaliação de proficiência oral no que diz respeito à importância da avaliação para o gerenciamento e tratamento do erro em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira, bem como para uma possível certificação do professor de língua estrangeira no mercado de trabalho.

O recorte, a nosso ver, metodologicamente necessário para focar apenas uma das diversas competências que constituem o construto de proficiência oral, realizado para a execução desta pesquisa, é uma de suas limitações. Assim, outros estudos podem ser conduzidos na investigação de outras competências, como a fonológica e/ou a teórica até o momento não investigadas no escopo do TEPOLI, ou ainda, a questão da metalinguagem.

Uma possível implicação desta investigação é a necessidade de promoção de pesquisas que abordem as questões gerais acerca do erro e da avaliação, bem como questões específicas sobre as duas grandes áreas, tais como o gerenciamento/tratamento do erro e a validação de testes orais, respectivamente. Idealmente, a reunião de pesquisadores e de um número relativamente alto de participantes poderia oferecer contribuições valiosas para esta área. Além disso, como corroborado e ampliado por Baffi-Bonvino (2010, p. 267):

[...] avaliação e a proficiência oral necessitam de espaço nesses contextos, juntamente com as outras questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível avançar rumo à formação de professores proficientes em LI, que sejam capazes de atuar em sala de aula com a devida competência linguístico-comunicativa.

Entretanto, é muito importante que se considerem suas limitações como sugestões para estudos de algumas questões, futuramente. Uma dessas limitações diz respeito à extensão do conjunto de dados investigado, visto que apresenta dados mais contundentes de apenas 13 participantes diretos, número considerado baixo para os padrões quantitativos, de modo que seus resultados não podem ser generalizados para outros contextos sem que outros estudos também apontem resultados semelhantes aos encontrados nesta investigação.

Apesar de apresentar tal limitação em relação ao conjunto de dados, há a vantagem de oferecer uma melhor visualização de detalhes que seriam imperceptíveis em um estudo de grande escala. Portanto, fica aqui a sugestão da necessidade de que outras investigações sejam realizadas com olhares semelhantes para sustentar a confiabilidade dos resultados das produções nessa área.

Outro entrave desta pesquisa foi a tentativa de realizar uma análise estatística dos dados pela ferramenta *WordList*, razão forma/item (ou vocábulo/ocorrência) do programa *WordSmith Tools*. Entretanto, a *WordList* teve de ser totalmente descartada da pesquisa, e apenas a análise realizada por meio de outra ferramenta do programa, *Concord*, foi possível. Assim, o procedimento de análise quantitativa passou, então, a seguir um caráter descritivo para os dados numéricos, conforme apresentado na seção de análise de dados.

Limitações também foram geradas por dificuldades e percalços que aconteceram, tais como a recusa do professor em permitir que suas aulas fossem gravadas, desistências de alunos, ao longo do curso, de realizar o teste ou de continuar na iniciação científica, entre outros já narrados. Vale lembrar que tais ocorrências, já discutidas no transcorrer deste trabalho, são possíveis de acontecer por se tratar de uma pesquisa etnográfica em sala de aula na qual não se tem controle das inúmeras variáveis que envolvem esse tipo de estudo, além das variáveis específicas da análise de avaliação de proficiência oral, mas que não invalidam a pesquisa.

Investigar a avaliação de proficiência oral apresenta-se como um grande desafio, dado o grau de complexidade do tema, composto de vários outros pequenos desafios. Nesta investigação, um deles foi a categorização dos dados dos testes e das aulas, o que possibilitou observar que os aspectos analisados – os erros – se repetiam.

Portanto, optou-se pela utilização dos dados dos testes, por ser o foco e apresentarem

mais clareza na compreensão dos enunciados, e das aulas, apesar das dificuldades no momento de transcrições dessas aulas devido à baixa qualidade das gravações de vídeo, e do questionário pelo fato de ambos terem sido aplicados a todos os alunos da classe.

Vale mencionar ainda que as gravações das aulas sofreram interferências do ambiente, como ruídos externos, tais como alunos passando pela janela ou porta e falando alto, e os internos, como, por exemplo, o barulho provocado pelo ar condicionado dentro da sala de aula. Além disso, devido ao grande número de alunos, não era possível gravar todos os participantes da aula, diferentemente da gravação dos testes que se fixavam direta e exclusivamente nos participantes.

Outra limitação foi imposta pelo fato de não haver muitos participantes na faixa mais alta da escala de proficiência (apenas A1, A12 e A15), nos três anos, ou a grande oscilação nas faixas intermediárias e básicas, de um ano para outro, para que fosse possível estabelecer melhores parâmetros de comparação nesses níveis. Com base nas notas, desenvolveu-se a análise de média, desvio padrão e coeficiente de variação por meio do programa EXCEL, cujos resultados apontaram para relações significativas sobre os testes aplicados, conforme exposto na análise dos dados.

Vale lembrar também algumas informações analíticas para pesquisas futuras. Neste trabalho, não foi possível obter dados do julgamento de nenhum dos examinadores, seja em relação a qualquer um dos itens avaliados e observados de perto por esta investigação – como a pronúncia e a gramática –, pois apenas tive acesso a notas⁸⁸, resultados finais.

Assim, ainda é necessário que se desenvolvam estudos que procurem entender por que os aprendizes de um contexto específico não se comunicam oralmente, a (discrepância da) PO dos alunos, a fim de ajudar os professores no planejamento e aprimoramento da(s) prática(s) e ações pedagógicas em sala de aula com maior eficiência e pertinência e, conseqüentemente, melhorar a capacitação e a formação dos futuros professores de LE com foco na reflexão.

Vale mencionar ainda que meu contexto de investigação e avaliação da PO dos alunos-professores foi limitado à sala de aula acadêmica, pois percebi, no final da trajetória da pesquisa, esse limite à questão acadêmica (preocupação com a conscientização do aluno e de seu papel como futuro professor que a meu ver foi alcançado), mas faltou mais prática de ensino na sala de aula regular, a realização da PO como uso que deveria ser um aliado aquela questão, como por exemplo, no momento que o aluno estivesse realizando sua regência

⁸⁸ Vale lembrar que, apesar de não prejudicar a análise, algumas notas se extraviaram como narrado anteriormente.

(dando aula durante seu estágio).

Por fim, são necessários estudos que ajudem o aluno a atingir seu desejo de falar na LE. Parece-me clara a necessidade de que o professor compreenda as expectativas, o perfil não apenas linguístico, mas também o sócio-econômico de seus alunos e os tipos de conhecimento que devem ser considerados no processo educacional, de modo que o andamento desse processo favoreça a autonomia – o que implica que, na construção do conhecimento comum na sala de aula de LE, haja lugar para o conhecimento de princípio.

Para concluir, mesmo com todas as limitações expostas, acredito que este trabalho cumpre seu papel acadêmico, científico e social ao buscar evidências que apontem alguns caminhos no contexto investigado, principalmente, ao desenvolver iniciação científica aplicada, como aquela aqui relatada, com alunos de graduação, como meio de conscientização dos envolvidos, e indiquem outros para futuras pesquisas na área de avaliação de proficiência, a fim de contribuir e estimular mudanças positivas no ensino de língua estrangeira no Brasil.

Como exemplo, pesquisas como esta podem contribuir para a elaboração de um plano de curso mais adequado para as licenciaturas em Letras, juntamente com os coordenadores de cursos das instituições universitárias. Para tanto, devido aos resultados do meu doutorado, foi sugerido que, no contexto investigado, antes de os alunos começassem a ter aulas de língua inglesa em si, nas aulas de Prática Pedagógica, enquanto estudavam as abordagens de ensino, métodos, formando sua competência teórica e ao mesmo tempo alterando a competência implícita sobre a aprendizagem de LI, na mesma aula, os aprendizes tomassem contato a LI sem se preocuparem em obter nota na LE.

Em outras palavras, ao lerem, discutirem e observarem sobre suas concepções/expectativas dos alunos sobre língua/linguagem, o processo de ensino/aprendizagem e apresentar outras para eles (analisam a competência implícita), de uma abordagem ou de um método (formam sua competência teórica), assistem a uma aula de LI (começam a formar sua CLC) de acordo com esse método (desenvolvem sua competência aplicada). Assim, conjugando teoria e prática, (re)culturando suas concepções/crenças/expectativas (competência implícita) sempre que possível, pode-se criar condições mais favoráveis para a formação de futuros professores.

Vale mencionar que essa proposta de mudança na aula de Prática Pedagógica foi implementada na IES em que a pesquisa foi realizada e parece que tem surtido um bom resultado porque os alunos verbalizam que “não estão com tanto medo” e que “inglês não é tão difícil” como achavam, o que já está sendo pesquisado por PFP em um projeto de iniciação científica em andamento na IES atualmente. Fica, então, a sugestão de que mais

estudos sejam realizados com o intuito de amalgamar a teoria e a prática para a capacitação de professores de LI por meio de desenvolvimento de pesquisa em que os alunos também participem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula: um estudo de caso*. 1996. 511 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1996. 2 v.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação continuada em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento de professor de língua estrangeira. *Contexturas*, Campinas, v. 5, p. 153-157, 2000.

ABRAHÃO, M. H. V.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES, L. F. *Formação de professores: olhando para o futuro*. 2005. (Apresentação de Trabalho Oral).

AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.

ALDERSON, J. C. The testing of reading. In: NUTTALL, C. (Ed.). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan, 1996.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: CUP, 1995.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: CUP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem comunicativa no ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? *Revista de Educação*, v. 7, n. 7, p. 36-41, 1992a.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____ (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português: língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas*, Campinas, v. 2, p. 43-52, 1994.

_____. *O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação*. Campinas: Unicamp, 2004. (Mimeo).

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina. *Contexturas*, Campinas, v. 1, p. 77-85, 1992b.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes, 1989.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. 1999. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1999.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em um curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. 1994. 378 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1994.

AMARANTE, M. F. S. Desempenho em sala de aula: reflexo da formação? *Letras*, Campinas, v. 1/2, 1990.

ANCHIETA, P. P. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil*. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2010.

ARAÚJO, K. S. *A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira*. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2007.

AUSEBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2000.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University, 1990.

_____. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 671-704, winter 1991.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University, 1996.

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira de formandos em letras: uma proposta para validar o descritor vocabulário de um teste de proficiência para professores de língua inglesa*. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2010.

_____. *Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2007.

_____. Concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário e a avaliação da produção oral de futuros professores de ILE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto. *The teaching of English: towards an interdisciplinary approach between language and literature*. São José do Rio Preto, 2009. v. 1.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2002.

BAKER, M. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

_____. The interaction between students' beliefs and teachers': beliefs and dilemmas. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. Minneapolis: University of Minnesota, 2010.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Tucalosa, Alabama, 2000.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. P. 11-29.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. *Journal of Teacher Education*, n. 44, p. 200-210, 1993.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In RICHARDS J.C.; NUNAM, D. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. Hove: Language Teaching, 1991.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal: um curso de letras em estudo*. 2001. 502 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2001.

BATISTA, L. O. *Processo de reflexão sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês) por professores recém-formados*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2004.

BATISTA, M. E.; DAMIANOVIC, M. C.; VON STAA, B. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA - InPLA, 10., 2000, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 2000.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2004.

BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

_____. Uso de corpora na formação de tradutores. *DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 43-70, 2003.

BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. *Language learning*, n. 28, p. 81-103, 1978.

BLATYTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança a sua abordagem de ensinar*. 1995. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1995.

BORGES-ALMEIDA, V. *Precisão e complexibilidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês de formandos em letras: implicações para a validação de um teste*. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2009.

BRADFIELD, J. M.; MOREDOCK, H. S. *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963. v. 2.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAHIM, A. C. S. M. *Texto e integração*. 2002. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estru2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2009.

BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language teaching pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP, 1989.

BROWN, J. D. Research methods for Applied Linguistics: scope, characteristics and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2006. p. 476-500.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University, 1990.

_____. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University, 1986.

_____. *The Culture of education*. Cambridge: Harvard University, 1996.

BUCK, G. The testing of second language listening comprehension. 1990. Ph.D Dissertation – University of Lancaster, England, 1990.

BURNS, A. *Collaborative research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University, 1987.

BYRNES, H. Task-based writing in a curricular context: specifying goals, pedagogies, and assessment criteria. In: AATG ANNUAL MEETING, 2002, Salt Lake City. *Proceedings...* Salt Lake City, 2002.

CALDAS, L. R. *Ensino renovado, avaliação renovada?: o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar*. 2001. 139 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2001.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. *Language and communication*. London / New York: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARDINETE, J. *Avalia é medir?* Porto: Asa, 1993. (Práticas pedagógicas).

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em Tandem via chat*. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2009.

_____. *O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira*. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2005.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Considerações sobre a disciplina Prática de ensino de inglês nos cursos de licenciatura. *Cadernos PUC: ensino de línguas*, São Paulo, n. 17, 1984.

_____. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

_____. You've snatched the carpet from under my feet; courses as contexts for change in-service language teacher education. In: KOIKE, I. (Org.). *Select papers from AILA'99 TOKIO*. TOKIO: Waseda University, 2000. p. 242-258.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, n. 27, p. 29-46 1977.

CHAUDRON, C.; RICHARDS, J. C. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 113-127, 1986.

CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CHOMSKY, N. Review of “verbal behavior” by B. F. Skinner. *Language*, 35, 1959, p. 26-58.

_____. *Syntactic structures*. Mouton: The Hague, 1972,

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. London: MacMillan, 1986. p. 255-296.

COHEN, A. D. Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third-language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, p. 135-149, 1989.

CONCÁRIO, M. *A língua portuguesa e a construção do conhecimento escolar*. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2009.

_____. *Consciência linguística no ensino de inglês como língua estrangeira: seu papel na abordagem comunicativa e na formação de professores*. 2003. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2003.

CONSOLO, D. A. *A (In)competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras-língua estrangeira: construto e tendências na formação do professor*. Projeto Integrado de pesquisa financiado pelo CNPq. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

_____. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Org.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007a. p. 165-178.

_____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

_____. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Universidade de Brasília / Campinas: Pontes, 2007b. p. 109-118.

_____. *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. 1996. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Universidade de Reading, Inglaterra, 1996. p. 19-25.

_____. *Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da PO do professor de língua estrangeira*. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

_____. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA (CBLA), 6., 2002. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2002. (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2008a.

_____. Issues on discourse and verbal interaction: implications for oral language teaching. *Letras e Letras 10*, Uberlândia, v. 1/2, p. 71-87, 1994.

_____. Issues on the development of a language proficiency examination for EFL teachers. In: SPRING CONFERENCE DA APLIESP, 12., 2008. Guarujá. *Anais...* Guarujá: UNAERP, 2008b.

_____. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. 1990. 488 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1990.

_____. *On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research*. Melbourne: University of Melbourne, 2006.

_____. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes / São Paulo: ALAB, 2005. p. 269-287.

_____. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 59-68, 2000a.

_____. The ability for communicative language use: an overview. In: *R. Letras*, Campinas, v. 18, n. 1/2, p. 82-91, 1999.

_____. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2007c. v. 1. p. 1-12.

CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

CONSOLO, D. A.; GUERREIRO, G. M. S.; HATUGAI, M. R. *Mapeamento da competência linguístico-comunicativa em línguas estrangeiras de alunos de licenciatura em Letras*. Relatório de Estágio de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

_____. On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. In: ENPULI, 14., 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1999a. p. 123-134.

CONSOLO, D. A.; GUERREIRO, G. M. S.; HATUGAI, M. R. Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. (Org.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000b. p. 91-107.

_____. Teachers' and students' perceptions of classroom language and oral interaction in the foreign language class. In: HEAD, K. (Org.). *Teachers develop teachers research 3*. Whitstable: IATEFL, 1998. p. 79-86.

_____. The ability for communicative language use: an overview. *Letras*, Campinas, v. 18, n. 112, p. 82-91, 1999b.

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Org.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007a.

_____. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2007b. (1 CD-ROM).

CONSOLO, D. A.; VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Belo Horizonte, v. 1, p. 123-132, 1997a.

_____. Assessing EFL teachers' oral proficiency: on the development of teacher education programs and testing policies in Brazil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA (ENPULI), 18., 2008, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, v. 1, 2008. p. 68-68. (No prelo).

_____. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 29, p. 21-35, 1997b.

COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. Beyond qualitative versus quantitative methods. In: _____ (Ed.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage, 1979. p. 7-32.

CORDER, P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

_____. The significance of learners' errors. *IRAL*, Heidelberg, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. 2001. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2001.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação e aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2009.

DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Free, 1966.

_____. *How we think*. Mineola: Dover, 1997.

_____. *The middle works*. Carbondale: Southern Illinois University, 1983.

DIAS, E. *Falar ou não falar?: Eis a questão!* 2003. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Ibilce, São José do Rio Preto, 2003.

DIAS, E. Sala de aula: contexto de (in)formação de professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMU, 2002. (1 CD-ROM).

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

DOUGLAS, D. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University, 2000.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação de língua inglesa segundo as teorias de letramento*. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. Oxford: Oxford University, 1982.

DUTRA, D.; MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *Common knowledge*. Londres: Routledge, 1987.

ELDER, C. Are raters' judgements of language teacher effectiveness wholly language based? *Melbourne papers in language testing*, v. 3, n. 2, p. 41-61, 1994a.

_____. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

_____. Performance testing as benchmark for foreign language teacher education: Babel. *Journal of the Federation of Modern Language Teachers Associations*, v. 29, n. 2, p. 9-19, 1994b.

ELLIOT, J. *Developing hypotheses about classrooms from teacher's practical constructs*. Grand Forks: University of North Dakota, 1976.

ELLIS, N. The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. In: FOTOS, S.; NASSAJI, H. *Form-focused instruction and teacher education: studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University, 2007. p. 17-34.

ELLIS, R. *SLA Research and language teaching*. Oxford: OUP, 1997.

ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1994.

ELLIS, R. et al. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Oxford: Macmillan, 1986. p. 119–161.

_____. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: East Lansing, 1985.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. *When is a context?: some issues and methods in the analysis of social competence: ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex, 1981.

ERICKSON, F.; WILSON, J. Sights and sounds os life in schools: a resource guide to film and videotape for research and education. *Resource Series*, Michigan, n. 125, p. 39-52, 1982.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity, 1992.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, F. S. *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1991.

FERREIRA, F. M. C. C. *Da desconstrução do método à transformação pedagógica no ensino de língua estrangeira*. 1998. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1998.

FERREIRA, M. M. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. 2000. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2000.

FETTERMAN, D. M. *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage, 2001

FIDALGO, S. S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2002.

FIGARI, G. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 1996.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessárias à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Tradução de Adriana Lopes. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREITAS, M. D. de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de língua estrangeira sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FULCHER, G. *Testing second language speaking*. Harlow: Pearson Longman, 2003.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. *Language testing and assessment: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2007. (Routledge Applied Linguistics Series).

FULLAN, M. Broadening the concept of teacher leadership. In: CALDWELL, S. (Org.). *Professional development in learning-centered schools*. Oxford: National Staff Development Council, 1997. p. 34-48.

_____. *Change forces: probing the depths of educational change*. Nova York: Teachers College, 1993.

_____. Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, v. 77, n. 6, p. 420-423, 1996.

GARCIA, W. E. Prefácio. In: FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. D.; NUNES, J. B. C. (Org.). *Telensino: percurso e polêmicas*. Fortaleza: Demócrito Rocha/UECE, 2001.

GATTOLIN, S. R. B. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. 1998. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1998.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom based evaluation*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

GERALDINI, A. F. S. *Crenças na sala de aula de leitura*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

GERVAI, S. M. S. O discurso do professor sobre sua prática em sala de aula. *Intercâmbio*, v. 5, p. 133–138, 1996.

GIL, G. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESpecialist.*, São Paulo, v. 24, n. 1, 2003.

_____. Foco-na-forma e foco-na comunicação: dois focos complementares. In: DUTRA, D.; MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004.

GILHAM, B. *Developing a questionnaire*. Londres / Nova Iorque: Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

GLASER, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, n. 18, p. 519-521, 1963.

GONÇALVES, F. S. Avaliação: atividade consciente e produtiva. *Presença Pedagógica*, v. 3, n. 13, p. 93-95, 1997.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle and Heinle, 2000.

HALL, J. K. Classroom interaction and additional language learnig: implications for teaching and research. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Ed.). *Second and foreingn language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 98–287.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Ed.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K.; ALTERNBERG, B. (ed.) *English corpus linguistic*. London: Longman. 1991.

HANNAY, L.; ROSS, J. Initiating secondary school reform: the dynamic relationship between reestructuring, reculturing and retiming. *Education Administration Quartely*, v. 33, sup. 99, p. 567-603, 1997.

HAWKINS, E. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: CUP, 1984.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum, 2002.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP, 1989.

HYMES, D. H. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Org.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

_____. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford Oxford University, 1979.

_____. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics: selected reading*. Harmondsworth: Penguin Books, 1967.

IBRAHIM, M. B. P. *A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (inglês)*. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2006.

INBAR, O. The effect of text and question-type on achievement in EFL listening comprehension. *English Teachers' Journal*, v. 37. p. 8–45, 1988.

JAMES, C.; GARRETT, P. *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 1992.

KFOURI-KANEOYA, M. L. *A formação inicial para professoras de línguas para/em contexto imediato pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2008.

_____. *O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de estudos de línguas do interior paulista*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2001.

KOZULIN, A. Vygotsky in context. In: VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Editado por Alex Kozulin. Cambridge: MIT, 1986. p. xi-lvi.

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

_____. The input hypothesis and its rivals. In: ELLIS, N. C. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic, 1994. p. 45–77.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University, 2000.

LANZONI, H. P. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University, 1986.

LAVIOSA, S. *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

LAZARATON, A. Quantitative and qualitative approaches to discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. v. 1. p. 333-355.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT, 1989.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

_____. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. 1994. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LISBOA, M. F. G. *A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas*. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado e Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2007.

LLURDA, E. On competence proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 1, p. 85–96, 2000.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: GINSBERG, K. B.; KRAMSCH, C. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

_____. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 93–377.

LONGMAN. *Dictionary of contemporary English*. England. Pearson Education, 1995.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUOMA, S. *The nature of speaking*. Cambridge: CUP, 2008.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPcialist*, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2005.

MASETTO, M. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 2004.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MCCARTHY. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University, 1990.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold, 1997.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University, 2000.

MENEGHINI, C. M. A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira. 2001. 273 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2001.

MERCER, N. *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

MESSIK, S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, v. 13, p. 241-153, 1996.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 29-57.

_____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P.; CAVALCANTI, M. C. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 17, 1991.

MOITA LOPES, L. P.; FREIRE, A. M. F. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. *The ESPEcialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 145–167, 1998.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Formação do professor de inglês: embate e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

MORAES, R. N. *A cultura de avaliar no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. 2005. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2005.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausebel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MURPHY, R. *Essential grammar in use*. 2. ed. Cambridge: CUP, 1994.

NASCIMENTO, M. C. F. Z. *Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos*. 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2001.

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, v. 9, n. 2, 1971.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Org.). *Second language teacher education*. New York: CUP, 1990. p. 62–81.

_____. *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University, 1992.

_____. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, E. C. de. *Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professoras iniciantes em escolas municipais de Goiânia*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1997.

OMAGGIO, A. *Teaching language in context: proficiency oriented instruction*. Boston: Heinle and Heinle, 1986.

O'MALLEY, J. M.; VALDEZ PIERCE, L. *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley. 1996.

ORTENZI, D. L. B. G. A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1997.

OSKARSSON, M. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1980.

OXENDER, C.; SELIGSON, P. *English file 1*. New York: OUP, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Vertentes, São João del Rei, v. 16, p. 24-29, 2000.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: HAMILTON, D. et al. *Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation*. London: MacMillan Education, 1977.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1990.

PELLISSON, J. A. *Percepções de duas professoras de língua estrangeira (Inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2007.

PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz-se que... *Meta: avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2009.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

PINTO, E. S. *Buscando alternativas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos de um curso de Letras de faculdade particular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, São José do Rio Preto, 2004.

PRABHU, N. S. Materials as support: materials as constraint. *RELC*, Singapore, abr. 1988.

_____. *Should materials be prescribed?* Bagalore, Índia. 2003. (Mimeo).

_____. The dynamic of the language lesson. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 4, p. 535-552, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.

REA-DICKINS, P.; GERMAINE, K. *Evaluation*. Oxford: OUP, 1993.

REES-MILLER, J. A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 679-689, 1993.

RICHARDS, J. C. *New interchange: English for international communication: intro student's book A*. 10. ed. Cambridge: CUP, 2003

_____. *The context of language teaching*. New York: Cambridge Language Teaching Library, 1985.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Tradução de Juan Jesús Zaro. Madri: Cambridge, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.

- ROBERTS, J. *Language teacher education*. London: Arnold, 1998.
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de LE (Inglês) no contexto da escola pública*. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1998.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* 1998. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1998.
- SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame CELPE-BRAS*. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2006.
- SÁNCHEZ, A. Definición e historia de los corpus. In: SANCHEZ, A. et al. (Org.). *CUMBRE: corpus linguístico de Español contemporáneo*. Madrid: SGEL, 1995. p. 7-24.
- _____. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.
- SANTOS, J. B. C. *A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático*. 1993. 434 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 1993.
- SASLOW, J.; ASCHER, A.; KISSLINGER, E. J.: *Top Notch Fundamentals*. New York: Pearson Longman, 2006.
- SASLOW, J.; ASCHER, A.; RUZICKA, D. *Top Notch TV Fundamentals: activity worksheets*. New York: Pearson Longman, 2006.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.
- _____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, Campinas, v. 4, p. 115-124, 1999.
- _____. Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno. In: JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 12., 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1996.
- _____. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas:

outras palavras. In: SEMANA DE LETRAS, 5., 1993, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 1993. p. 91-98.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 36, n. 2, p. 11-22, 2000.

SCHACHTER, J. Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 3, p. 219-235, 1988.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

_____. *The reflective practitioner*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

SCHUMANN, J. Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, v. 26, n. 2, 1978.

SCRIVEN, M. *Handbook for model training program in qualitative educational evaluation*. Berkeley: University of California, 1973.

SEEDHOUSE, P. Combining form and meaning. *ELT Journal*, Oxford, v. 51, n. 4, 1997.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, 1972.

SHOHAMY, E. *The power of tests*. Harlow: Longman/Pearson, 2001.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 89-115, 2007.

SILVA, V. L. T. *A produção oral de professores de Letras: um desafio para o professor-formador*. [s.l.:s.n.], 2006.

_____. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2000.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage, 2000.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation: describing english language*. Oxford: Oxford University, 1991.

SOMEKH, B. Quality in educational research: the contribution of classroom teachers. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Org.). *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann, 1993. p. 26-38.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, R. A. Aprendizagem em regime de “Tandem”: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras *online*. In: ARAUJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205–220.

SPOLSKY, B. Contrastive analysis, error analysis, interlanguage, and other useful fads. *The Modern Language Journal*, v. 63, p. 250-257, 1979.

STERN, H. H. *Fundamentals concepts in language teaching*. Oxford: OUP, 1987.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. *An introduction to the PDK book: educational evaluation and decision-making*. Itasca: Peacock, 1971.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. 375 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2004.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. p. 44–125.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 148–168, 1988.

TOGNINI-BONELLI, E. Functionally complete units of meaning across English and Italian: towards a corpus-driven approach. In: ALTENBERG, B.; GRANGER, S. *Lexis in contrast: corpus-based approaches*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Harlow: Longman, 1996.

_____. *Introducing language awareness*. London: Penguin English, 1995.

VAN LIER, L.; CORSON, D. *Knowledge about language*. Norwell: Academic Publishers, 1997. (Encyclopedia of language and education, v. 6).

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

_____. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005.

VIDAL, R. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço. *The Specialist*, São Paulo, v. 28, n. 2, 2007.

_____. O diálogo cooperativo individual ou em par, e o desenvolvimento da interlíngua em

tarefas de metafala. *Revista do ISAT*, São Gonçalo, n. 3, p. 17-38, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução Monica Stahel. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Thought and language*. Editado por Alex Kozulin. Cambridge: MIT, 1986.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

WAJNRYB, R. *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: University of Cambridge, 1992.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

_____. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP, 1991.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v. 22, 1988.

WHITE, L. et al. (Ed.). *Language awareness: a history and implementations*. Amsterdam: Amsterdam University, 2000.

WHITE, R. V. *Listening comprehension and note-taking: modern english teacher*. [s.l.:s.n.], 1978.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, v. 10, p. 37-128, 1989.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

_____. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University, 1978.

WIELEWICKI, H. G. *Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo*. 1997. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

WILLIAMS, J. Focus on form: research and its application. *Revista brasileira de lingüística aplicada*, v. 1, n. 1, p. 31-52, 2001.

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

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A1 – Diário de PFP da reunião da Iniciação Científica - 08/07/2006

“Hoje tivemos mais uma reunião da iniciação científica. Como sempre alguns faltaram, outros não fizeram as leituras necessárias, alguns não entregaram as atas das reuniões ou as resenhas dos textos que eram para ser lidos em casa, bem como não entregaram os diários. Penso que terei que desconsiderá-los como diários e apenas deixar como notas de campo porque já é a terceira vez que abordamos como elaborar e não o fazem como deveriam, sem falar nos problemas de coesão, coerência e gramática que apresentam. O mesmo acontece com as atas das reuniões – mal elaboradas, em tópicos; estou tendo que ler, conversar com os alunos para refazerem, às vezes, eu mesma corrijo os erros de português, reviso e depois mostro pra eles para poder ir mais rápido. Acho que não consigo mais disfarçar minha decepção quando ouço eles narrarem os problemas/justificativa por não fazerem suas atividades e quando peço para não cometerem os mesmos erros. Em seguida, discutimos o painel e os resumos que serão apresentados nos Congressos que eles participarão. Fizemos correções tanto no painel quanto no resumo. Sinceramente, não sei se algo mais poderia ter sido feito em relação a orientá-los a fazer as atas, as resenhas, as sublinhas, resumos, visto que várias foram as orientações. Após encerrar a discussão sobre a participação em eventos, passamos as leituras teóricas, dois textos referentes ao conceito e tratamento do erro, retomando textos sobre ensino e aprendizagem, e estabelecer um elo com a questão 15 do questionário sobre às expectativas que os alunos tinham de quais seriam suas dificuldades, o que os alunos pensavam que não conseguiriam no processo de aprendizagem de LI. Depois de discutidos os textos, pedi aos alunos-participantes da IC que eles fizessem um *brainstorm* de quais erros eles achavam que seriam os mais frequentes nos testes. Principalmente em função do nível mais avançado de inglês de alguns deles, foram textos, levantados itens como *if-clause*, discurso indireto. Entretanto, eu levantei a possibilidade de ser questões mais simples, como por exemplo, o *-s* da 3ª pessoa do singular no presente simples ou o *-ed* do passado, a pronúncia do *-ed*, diferença de sons como /i:/ longo e /i/ curto, pois eram coisas que eu observava informalmente durante as aulas. A próxima atividade foi assistir a dois dos testes para verificarmos na prática as questões teóricas discutidas e se nossas suposições e apontamentos levantados estavam corretos ou não. Foi verificado que de fato a ausência do *-s* da 3ª pessoa do singular no presente simples e os erros com pronúncia (*-ed*; /i:/ e /i/) eram os mais frequentes. Além disso, eu pedira para eles, em casa, assistirem a um teste cada e anotarem os erros que percebessem. Aqueles que já haviam assistido (apenas dois deles) apresentaram as anotações e também notaram os mesmos tipos de problemas. Assim, tomamos a decisão de que esses seriam os pontos a serem tratados nas intervenções. Para finalizar, foi feita a distribuição das próximas atividades a serem entregues, tais como leituras e fichamento dos próximos textos teóricos, entrega das atas e resenhas atrasadas, transcrição do teste que estava com eles – e os que não haviam assistido antes de transcrever a aula, assisti-la e levantar os erros. Em seguida, marcamos a próxima reunião e finalizamos a reunião. Penso que apesar de todas as dificuldades, eles estão entendendo o que é pesquisa, os procedimentos, seus percalços, e estão crescendo, como aluno-participante da IC1, por exemplo, que sempre é bastante dedicada e tem feito todas as reformulações que peço, ou colaborador da IC que praticamente não tem problemas com esses tipos de atividades. Preciso pensar em outras estratégias para os que ainda não se engajaram totalmente.

APÊNDICE A2 – Diário de PFP da reunião de iniciação científica de 15/09/2007

Durante a reunião de iniciação científica, discutimos a questão da auto-correção (o uso do monitor), com base no texto de Krashen. Depois das questões teóricas de entendimento do texto em si, começamos a discussão sobre a prática, ou seja, como era que isso ocorria, ou se não ocorriam, em sala de aula, ou ainda, como eles viam isso acontecer com os amigos ou com eles mesmos. Alguns deles falaram que, às vezes, lembravam a “palavra correta depois de falar a errada” (fosse um erro de pronúncia ou um erro de vocabulário inadequado) e que inclusive corrigiam diretamente alguns amigos em sala de aula com frequência – o que não duvido porque tanto A1, A2 quanto A5 da IC têm um bom nível de inglês. Já outros A4 e A6 da IC falaram que ficam tentando lembrar a palavra correta quando percebem que cometeram um erro e, se não conseguem, arriscam uma palavra, mas quando estão com muita dúvida perguntam para outro aluno que sabe mais ou para o professor. Entretanto, A3 e A7 disseram que ficavam com “receio de perguntar”, portanto, a princípio, tentavam explicar com outras palavras o que queriam dizer, se fosse problemas como vocabulário, por exemplo, e assim não precisariam utilizar a palavra que não sabiam ou que não tinham certeza. Então, pedi para que eles comesçassem a observar na sala de aula, principalmente, nos dias de gravação de aulas se os outros alunos também agiam, pensavam iguais a eles. Importante notar que mesmo os alunos com uma proficiência linguística mais avançada como eles, também tem receio/medo/insegurança de expor o seu desconhecimento, seu erro o que me leva a pensar quão mais difícil será para um aluno que possui menor, pouca ou nenhuma proficiência.

APÊNDICE A3 – Diário de PFP da Aplicação do TEPOLI 2 - 16/10/2006

Mais uma série de testes foi aplicada hoje – começou um pouco atrasada, mas houve tempo de realizar todos os testes programados. Como no ano anterior (2005), toda vez que não estou incumbida de ser a examinadora durante o teste e não tenho que dar aula, fico conversando com os alunos antes de entrarem para se submeterem ao teste, procurando acalmá-los antes do teste e faço minhas anotações de campo para depois escrever esses diários. Nesse contato mais direto com eles, sempre procuro “especular” sobre as aulas e as atividades, sobre (ensino/aprendizagem de) inglês, suas expectativas, suas dificuldades. Hoje estávamos em um grupo de seis alunos esperando (uma vez que o teste demorou a começar) e cinco deles afirmaram que não desejam de jeito nenhum ser professores de inglês, apesar de “acharem importante” saber a língua (o que me dá a impressão de que incorporaram um discurso vigente de que é importante saber inglês, mas não conseguem ver a importância de fazer parte do processo de construção dessa aprendizagem). Muitos alunos apresentam esse discurso da importância, de ter dificuldades, de ter medo de falar, por não saber, por ser difícil, mas não parecem ter uma atitude diferente com relação a fazer algo além de vir à aula para aprender. Foram realizados cinco testes hoje em duplas (10 alunos, então). A ordem da lista de presença não foi cumprida, pois nem todos os alunos estavam presentes no horário; assim, de acordo com a chegada as duplas foram sendo formadas: 1) A21 e A17; 2) A1 e A22; 3) A2 e A23; 4) A19 e A20 e 5) A13 e A14. Houve um examinador (ER4) e um entrevistador (ER2). Os alunos me pareceram tranquilos aos sair e não ficavam falando sobre o teste na frente dos outros alunos que ainda tinham que fazer o teste, apesar de eles já terem feito no ano passado, houve algumas mudanças que seria bom manter como surpresa para todos a fim de manter as mesmas condições de testes.

**APÊNDICE A4 – Diário de PFP da aula de Metodologia do Ensino de LI em 16/08/2007
– Quinta-feira - Intervenção**

Durante a discussão do texto teórico de Almeida Filho sobre as competências do professor de LI, eu trouxe à tona a questão das futuras gravações que teremos das aulas preparadas e ministradas para os alunos, com base nas concepções teóricas que estudamos em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e nos problemas detectados nos testes orais. Isso sem esquecer a proposta do projeto de iniciação científica que estamos desenvolvendo, meu doutorado e todas as demais atividades de extensão desenvolvidas na faculdade interligadas aos dois (monitoria dentro e fora da sala de aula, nivelamento). Disse que precisávamos decidir alguns direcionamentos para a aula e um deles é meu desejo de dar a aula toda em inglês. Alguns fizeram caras de assustados, outros falaram que não entenderiam. Eu já previa esse tipo de reação, com base nos relatos em sala de aula e nas respostas de uma das perguntas do questionário, – se não me engano a 13 ou a 14 – que analisei essa semana, em que mais de 50% dos alunos responderam que o professor de LI não deveria falar em inglês na sala de aula. Então, eu os acalmei dizendo que prepararia uma aula de nível *Elementary* (expliquei a distinção entre *basic/elementary*) para que não ficasse muito fácil nem difícil, que todos pudessem acompanhar; mostrei o material que pretendia usar e o deixei circular na sala. Como estávamos tratando de questões de interdisciplinaridade também na aula de Metodologia do Ensino de LI, propus que um dos textos fosse sobre Shakespeare, para dar a noção de interdisciplinaridade com a disciplina de Literatura Inglesa e Norte-americana, também por mim lecionadas. Também motivou essa escolha o fato de que eles haviam apreciado assistir a trechos dos filmes *A Megera Domada* e *10 Coisas que Odeio em Você*, bem como slides da novela *O Cravo e a Rosa*, todos baseados em uma peça de teatro de Shakespeare. Assim, eu conjugaria as duas disciplinas que eu estava lecionando agora com a que eu já ministrara para eles em 2005 e 2006 (Leitura em LI) para trabalhar os aspectos da oralidade necessários. Eles concordaram. Aparentemente eles gostaram da ideia, da aula de literatura – o que me ajudou muito. Mais uma etapa vencida para dar continuidade à pesquisa. Em seguida, pedi para que eles se organizassem em semicírculo para fazermos as discussões sobre os textos teóricos que eu havia pedido que lessem. Deixei que eles fizessem as colocações e fui fazendo algumas no meio das manifestações de um ou de outro, levantando questionamentos para que eles pudessem falar o máximo. Também pedi que eles relacionassem com as observações de aulas que eles estavam fazendo para o estágio obrigatório que devem cumprir para o curso em escolas estaduais.

APÊNDICE A5 – Diário de PFP da reunião da IC

P1 anda se esquivando de me encontrar. Acho que ele está fugindo das gravações das aulas e por isso procuro levantar os conteúdos trabalhos por P1, suas estratégias e procedimentos metodológicos com os alunos da IC para saber o que estão estudando nas aulas de laboratório para eu poder dar andamento ao projeto e interligar o conteúdo interdisciplinarmente, uma vez que a pesquisa está mudando de foco de uma pesquisa de observação para uma pesquisa-ação em função do afastamento de P1. Os alunos disseram que o foco da maioria das aulas é a gramática. Então, discutimos sobre a função da precisão gramatical na produção oral, sobre registro formal e informal e alguns deles falaram que estavam cansados de estudar gramática que estavam desde o Ensino Médio, assim que um se manifestou, outros deram testemunho sobre as aulas nesse período. As histórias de narradas e vivências/experiências com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI, em geral, são bastante negativas, às vezes, penso que não será possível reverter a visão ruim que eles tem em relação a aprender LI como algo difícil, ruim. Isso me agonia porque me lembro do meu mestrado e parece que ao invés de melhorar a situação parece que está piorando, cada vez menos os alunos estão interessados, se empenham menos, estudam menos, chegam com crenças mais arraigadas, baixas expectativas em relação a serem capazes de aprender inglês entre outros problemas.

APÊNDICE B1 – Transcrição da aula

TRANSCRIÇÃO DA AULA

Professora-formadora-pesquisadora: PFP

Alunos: AA, A1, A3..., A51

A35, A36, A39, A40, A43

Speaker: S1, S2, S3

Data da aula: 13.09.2007

Duração da aula: 0h 54min 22seg

- 001 PFP Ok [3] the focus of the class today + is pronunciation+ right? + you know + that in English + a lot of times + you + speak differently from what you write ok? + for example + if you see that [5] [listen that + listen]
- 002 S1 [File one + listening five+ bike]
- 003 S2 *ã + ai + ai*
- 004 PFP Repeat please
- 005 S2 Hi
- 006 AA Hi
- 007 S2 Nuts
- 008 AA Nuts
- 009 S2 Five
- 010 AA Five
- 011 S2 Nine
- 012 AA Nine
- 015 S2 Bye
- 016 AA Bye
- 017 S2 Monkey
- 018 AA Monkey
- 019 PFP Ok + monKEY
- 020 AA Monkey
- 021 PFP Ok? + pay attention here + you don't pronounce this + it's I{ASC} + ok? look here + and Nine {ASC}
- 022 AA Nine
- 023 PFP Nine
- 024 AA Nine
- 025 PFP You don't say niNE + Nine{ASC}
- 026 AA Nine{ASC}
- 027 PFP Ok? + the end is a consonant + not a vowel [2] ok? + there is no vowel here right? + ok?+then + let's +let's start again? + pay attention to + this + ok? and to + this +again+ ok? + listen and repeat[2] just to you to =
- 028 S1 File one + listening five
- 029 S2 Hi
- 030 AA Hi
- 031 S2 I
- 032 AA I
- 033 S2 I
- 034 AA I
- 035 S2 Hi
- 036 AA Hi
- 037 S2 Nuts
- 039 S2 Nuts
- 040 S2 Five
- 041 AA Five
- 042 S2 Nine

- 043 AA Nine
- 044 S2 Bye
- 045 AA Bye
- 046 S2 Monkey
- 047 AA Monkey
- 048 S2 *Mã*
- 049 AA *Mã*
- 050 S2 Me
- 051 AA Me
- 052 S2 Meet
- 053 AA Meet
- 054 S2 I'm
- 055 AA I'm
- 056 S2 Number
- 057 AA Number
- 058 S2 Tomorrow
- 059 AA Tomorrow ((risadas))
- 060 S2 (INCOMP) =
- 061 PFP These ones + sorry + I would like that you + take this please + take a look[3] these are the phonetical transcription of the sounds in English + all right? + then + take a look here + every time you have these two dots+ it's long: sound + ok? + then + there is a difference for example FIsh + repeat{DESC}
- 062 AA Fish
- 063 PFP It's not I this + fish
- 064 AA Fish
- 065 PFP And FI + sorry + three: + repeat
- 066 AA Three:
- 067 PFP It's long sound + every time you have these two dots + is a long: sound + ok? you have the symbol here [2] short sound + long sound and diphthongs ok? and we're going to start paying attention + there are some{ASC} of the sounds that doesn't{ASC} exist in English ok? + in Portuguese + sorry + for example this [4] *nã* + *ã*
- 068 AA *Ã*
- 069 PFP Number
- 070 AA Number
- 071 PFP Number
- 072 AA Number
- 073 PFP Number + er:
- 074 AA Er:
- 075 PFP Ok? + like *ã* + like this + and number +[3] monkey{ASC}
- 076 AA Monkey
- 077 PFP *Ã*
- 078 AA *Ã*
- 079 PFP Ok? then you have this sound like here + the transcription + up + number twelve + ok? can you see twelve? + go to twelve here ok? + and there are sometimes + for example [4] this is very important in English + M + is bilabial+ M
- 080 AA M
- 081 PFP M: ok? + MOther and N + N: + because in Portuguese we don't have too much distinction about this + M or N makes no difference in Portuguese + but in English it is important+ ok? then we're gonna fix + on it today all right? + and + try to understand the differences of each + transcription+ all right? Ok? + and to start we're gonna talk about introducing yourself + ok? + I would like that you watch here [2] a little bit + and tell me if you are able to understand + let's see [15] it's to check if you are able to understand what they say + ok?

- 082 S3 Hi
- 083 S4 Hi + how are you Mr. Rashid?
- 084 S3 Not bad +who are you?
- 085 S4 It's a pleasure to meet you + I'm James + the president of Top Notch travel
- 086 S5 Welcome to Top Notch + I'm Marie + the receptionist
- 087 S3 Nice to meet you
- 088 S5 Hi + I'm Paul + I'm a tour guide
- 089 S3 It's a pleasure to meet you
- 090 S6 Hi+ I'm Cheryl
- 091 S3 The office manager
- 092 S6 Yes
- 093 S3 It's a pleasure + and who's Bob?
- 094 S4 Bob? Bob is a chef + no + Bob is not a chef + Bob is a + doctor? + No Bob is not a doctor + Bob is not a singer + he's not an architect + he's not an athlete + Bob?
- 095 S7 Hi+ I'm the mailman
- 096 S4 This is Bob
- 097 S3 Bob + an actor ((risadas))
- 098 PFP Any problem? + did you understand the situation? + were you able? For later? Ok? but just to check if you are able to understand what happened + desculpa gente, mas eu preciso saber se deu pra acompanhar mesmo sem a legenda
- 099 AA Deu
- 100 PFP Todo mundo? Ou teve alguma dificuldade? + Deu pra acompanhar o que aconteceu?
- 101 AA Deu
- 102 PFP Deu? ok + eu vou precisar disso depois tá? + all right + let's see here the end + since you know what are the names of the guys? +do you remember the names? what are the names?
- 103 AA Bob
- 104 PFP Bob + Bob
- 105 AA Bob
- 106 PFP The name is Bob + not *Bobie* + doesn't exist Bobie in English + BOB
- 107 AA Bob
- 108 PFP Ok + BOB + who else? + what other name do you remember?
- 109 A1 Paul
- 110 PFP Paul + James ok? + these are examples of what kind of names? + first name? middle name? or last name?
- 111 AA First name
- 112 PFP First name ok? first name + now you're going to listen to a conversation and I would like that you put + complete ok? + fill in the blanks + it's a conversation between two people + in a conference center right? [2] surname+ surname is equal last name ok? + British people from England use more frequently surname than last name ok? + surname is more for BR + British + while Americans say [3] family name or + last name + this is more American ok? usually + then + but they're British + then you're gonna listen to British accent + ok? + accent + pronunciation ok? like + mineiro +é+ paulista + porta: you know? + the accent what+ and the ROOM number + ok? the room number + that they go to the conference + and the country the person is from + if she's from Japan + German + any country ok? + can I play? You listen and complete + ok?
- 113 S1 File one B + listening two
- 114 S8 Good evening + what's your name please?
- 115 S9 Villeneuve
- 116 S8 Sorry?
- 117 S9 My name's Villeneuve

- 118 S8 How do you spell that?
 119 S9 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 120 S8 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 121 S9 Yes + that's right
 123 S8 And your first name?
 124 S9 Sophie. That's s-o-p-h-i-e
 125 S8 Where are you from?
 126 S9 Marseille + in France
 127 S8 Ok + thank you + we're in room one + eight + three
 128 PFP Ok + all listening exercise I will repeat + it's to complete here + on the notebook + not in the paper + in the notebook + I will repeat + do you think it's necessary to turn off the air-conditioning?
 129 AA No + (INCOMP)
 130 PFP Ok? + both of them?
 131 A2 The other one
 132 PFP And the other one? Ok? + I will repeat? Ok? + after I would like that you check ok? or work in group (INCOMP)
 133 S1 File one B + listening two
 134 S8 Good evening! + what's your name please?
 135 S9 Villeneuve
 136 S8 Sorry?
 137 S9 My name's Villeneuve
 138 S8 How do you spell that?
 139 S9 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 140 S8 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 141 S9 Yes + that's right
 142 S8 And your fist name?
 143 S9 Sophie. That's S-o-p-h-i-e
 144 S8 Where are you from?
 145 S9 Marseille + in France
 146 S8 Ok + thank you + we're in room one + eight + three
 147 PFP Ok + now I would like that you in pairs check with your partner + but try to speak in English + for example [2] what is her{ASC} surname? + what is her{ASC} first name + check + in English + ok?
 148 A3 How do you spell that?
 149 A4 She's from
 150 A5 She's from France
 151 A3 É + what is + her first name?
 152 A6 A + last name
 153 A7 What is her last name?
 154 A6 A+ I don't know
 155 A7 French + she's French + from France
 156 A6 A + ótimo então + misturou os dois + que maravilha
 157 A8 É pra fazer a mesma pergunta?
 158 A9 Yes
 159 A10 What's her first name?
 160 A11 First name é nome do meio?
 161 A12 Ai você coloca normal?
 162 A13 In Portuguese + Portuguese
 163 A12 [France]
 164 A13 [France] [2] surname?
 165 A12 Surname+ que que é?
 166 A13 S-O-P
 167 A12 First name?
 168 A13 H+ S-O

- 169 A12 S-O
 170 A13 P
 171 A12 P?
 172 A13 H
 173 A12 H
 174 A13 I
 175 A12 I + I + Sophie?
 176 A14 What's her + first name?
 177 A15 First name?
 178 A14 It's Villeneuve + V-I-L-L
 179 A16 N+ E + V
 180 A17 U
 181 A16 U
 182 A17 U
 183 A16 V
 184 A17 E
 185 A16 E
 186 A18 F- R-A-N-C-E
 188 A19 *Ãr*
 189 A18 R
 190 A19 R + e o *ãr*
 191 A18 Não tem *ãr* + é R
 192 A19 R
 193 A18 What's her surname?
 194 A19 Surname is Villeneuve
 195 A18 How do you spell that?
 196 A19 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 197 A18 Ok
 198 PFP You check again all right? + and after we check with the group + ok? + play once more? + last time
 199 S1 File one B + listening two
 200 S8 Good evening! + what's your name please?
 201 S9 Villeneuve
 202 S8 Sorry?
 203 S9 My name's Villeneuve
 204 S8 How do you spell that?
 205 S9 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 206 S8 v-i-l-l-e-n-e-u-v-e
 207 S9 Yes + that's right
 208 S8 And your fist name?
 209 S9 Sophie. That's S-o-p-h-i-e
 210 S8 Where are you from?
 211 S9 Nice + in France
 212 S8 Ok + thank you + we're in room one + eight + three
 213 PFP Ok? + now let's check [3] what's important here? + let's pay attention to this + this sound ok? + this sound in English the name is *schwa* + the name of the sound schwa{ASC} ok? + and it doesn't exist in Brazil + or in Portuguese ok? + then say + what's her + what's her surname: + name:
 214 AA Name:
 215 PFP You don't say naME + surname
 216 AA Surname
 217 PFP Ok + what's her surname?
 218 AA Villeneuve
 219 PFP Ok + spell for me
 220 AA v-i-l-l-e-n-e-u-v-e

- 221 PFP Very good! Ok + ok + what's her first name?
- 222 AA Sophie + s-o-p-h-i-e
- 222 PFP Perfect + and the room number?
- 223 AA One + eight + three
- 224 PFP Ok + one + eight + three+ ó + pay attention because this symbol is for number ok? + in English + country{ASC}
- 225 AA Country
- 226 PFP Different sound : + ok? + what country is she from? Or where is she from?
- 227 AA France
- 228 PFP France + ok? + France + then you say French: + language + country + ok? + now please + take a look + every time that I ask for a different person + her: + ok? + what's her{ASC} surname? + let's repeat then + first{ASC} name
- 229 AA First name
- 230 PFP Ok? + SURname
- 231 AA Surname
- 232 PFP The
- 233 AA The
- 234 PFP The
- 235 AA The
- 236 PFP The + ok? + center:
- 237 AA Center:
- 238 PFP Ok + all right? + now I would like that you in pair + just ask the + surname: to the person + what is your surname? + put here + what is your first name + put here + and what is your phone number + put here ok? + in pairs+ you ask her + take notes + you ask
- 239 A20 Your last name?
- 240 A21 Last name? + Caparrozi
- 241 A20 And: + what's your phone number?
- 242 A21 Phone number?
- 243 A20 Phone number
- 244 A21 A + five + three
- 245 A22 Surname é a mesma coisa que o last name
- 246 A23 Surname is Mara
- 247 A22 Não + Mara é o last name + é o último nome + surname
- 248 A23 My surname is (INCOMP)
- 249 A24 What's your surname? + não + last name
- 250 A25 Oliveira
- 251 A24 Onde eu vou marcar? + what's your first name?
- 252 A25 Andréia + nice to meet you ((risadas))
- 253 A24 Telephone number?
- 254 A25 É + three + four
- 255 A26 How do you spell?
- 256 A27 S- I-L-V-A
- 257 A26 What's your first name?
- 258 A27 My first name is Leire
- 259 A26 How do you spell that?
- 260 A27 L-E-I-R como que é o erre?
- 261 A26 R
- 262 A27 R-E
- 263 A26 What's your + phone number
- 264 A27 My phone number is three + four + no
- 265 A26 No + I'm sorry
- 266 A27 Six + two
- 267 A26 Six
- 268 A27 One + nine [2] eight

- 269 A28 Nine nine
 270 A29 Nine nine?
 271 A28 Nine nine
 272 A30 Ok + repeat
 273 A31 What's phone number your house + *hose*
 274 A30 Repeat + what's your + surname?
 275 A31 (INCOMP)
 276 A30 How do you spell that?
 277 A31 V-I-C-U-E
 278 PFP (INCOMP) + and pay attention to the stress: + sTRESS + the strong{ASC}
 syllable + in English + ok + you say HIStory
 279 A32 HIStory
 280 PFP [HIStory]
 281 AA [HIStory]
 282 PFP English
 283 AA English
 284 PFP GEOgraphy
 285 AA GEOgraphy
 286 PFP Biology
 287 AA Biology
 288 PFP Technology
 289 AA Technology
 290 PFP Algebra
 291 AA Algebra
 292 PFP SCIENce
 293 AA SCIENce
 294 PFP Computer
 295 AA Computer
 296 PFP Maybe here we say compuTER+ ok? + because British people + they say
 computer
 297 AA Computer
 298 PFP Yeah + they don't pronounce the R ok? + American say computer:
 299 AA Computer:
 300 PFP Like ours here + paulista + the R + but + british don't + ok? LIteraTUre
 301 AA Literature
 302 PFP You have two stress + the first one + ture and li + ok? + two stress + French
 303 AA French
 304 PFP PORTuguese
 305 AA PORTuguese
 306 PFP Latin
 307 AA Latin
 308 PFP Ok? + here + like this + what is different from this e + let's see+ Egg
 309 AA Egg
 310 PFP Egg
 311 AA Egg
 312 PFP Ok + Latin
 313 AA Latin
 314 PFP *Lé + é*
 315 AA *Lé*
 316 PFP Open the mouth to say A +
 317 AA A
 318 PFP But say *é*
 319 AA *É*
 320 PFP Latin
 321 AA LAtin

- 322 PFP Ok? + because + take a look + don't forget this + ó + man{ASC}
- 323 AA MAN
- 324 PFP Men{DES}
- 325 AA Men
- 326 PFP Man{ASC} + men{DESC}
- 327 AA Man+ men
- 328 PFP Ok? + then what I would like? + that you circle + your favorite + subjects + for example + I like very much + Portuguese+ computer+ English+ literature +ok? Circle YOUR favorite [2] British say like o + u + ok? + British + American like this + British + ok? [4] all right?
- 329 A32 English + computer + literature
- 330 PFP Literature? Ok+ literature+ ok+ what's yours?
- 331 A33 One é history
- 332 PFP HIStory+ [HIS]
- 333 A33 [Ai o outro] + estoria
- 334 PFP Story
- 335 A33 Story
- 336 PFP Ok? + history + ok + and: + what's your + pay attention to the answer + what's your favorite subject?
- 337 A34 My favorite subjects are + English + biology + computer + and literature
- 338 PFP Ok + (A35) + what are her + favorite subjects?
- 339 A35 Her favorite subjects are + hum + biology+ hum+ literature and English
- 340 PFP Ok + what are [2] her favorite subjects (A36) do you remember?
- 341 A36 No
- 342 PFP No? ask her please + what are your + ask her + make the question to her + ask her
- 343 A36 What are your favorite subjects?
- 344 A37 My favorite subjects are history + é history?
- 345 PFP No problem + no problem + history
- 346 A37 History + é + computer + and literature
- 347 PFP Literature? + literature + ok + and what are (A36)'s favorite subject?
- 348 A38 What's your + favorite
- 349 PFP No no + I want that you tell me + what are her favorite subjects? + speak to me + pay attention + no + ok + then ask her + (A36)?
- 350 A38 What's your + favorite subject?
- 351 A36 (INCOMP)
- 352 PFP Yeah + please
- 353 A36 History + é + ã + literature
- 354 PFP LIteraTure?
- 355 A36 É
- 356 PFP Like LIteraTure? ((risadas))
- 357 A36 LIteraTure
- 358 PFP That's it + literature + ok? + then + if you know that is more than one + favorite subject + ask in plural + ok? What + are + your + favorite subjects? + ok? + if you don't know + no problem + ask in singular form + what's your favorite subject? + then if you say three: + then after + ask + ok? (A39) what are your favorite subjects?
- 359 A39 My favorite are + English + technology and computer
- 360 PFP English + technology + and computer + ok (A40) what are his{ASC} favorite subjects?
- 361 A40 English + technology and + literature
- 362 PFP Literature? Correct? [no]:
- 363 AA [No] + computer
- 364 PFP Computer + ok + all right? + then I say your: + to a person + to a girl + her: and + his + to + a boy ok? + now I would like that you take the song please +

- the music [2] you have some pictures in the music + you're going to listen to
the music and complete + write the names + for example + he's gonna say + I
will put number one ok? Just+ as example+ [ó + number one]
- 365 S1 (INCOMP) + [number one] + [listening thirty]
- 366 S10 What's your phone number?
- 367 PFP Oh sorry + sorry
- 368 S1 revision and exception one + listening thirty-one
- 369 PFP (Cheryl)
- 370 S11 I don't know much about history + I don't know much biology
- 371 PFP Ok +[the name [2] the name of the + [4] of the [2] subjects]
- 372 S11 [I don't know much about science books + I don't know much about the French
I took] but I know that I love
- 373 PFP Listen + he says
- 374 S1 Revision and exception one [listening thirty-one]
- 375 PFP [It's to write ok?] + instead of repeat + write{ASC} what is listened + yeah it's
to write
- 376 S11 [I don't know much about history]
- 377 PFP [I don't know much about history]
- 378 S11 I don't know much biology + I don't know much about science books
- 379 PFP Four
- 380 S11 I don't know much about the French I took
- 381 PFP Number five
- 382 S11 But I know that I love you
- 383 PFP Six
- 384 S11 And I know that if you love me too + what a wonderful world this would be
- 385 PFP Eight + find eight
- 386 S11 I don't much about geography: + I don't know much technology:
- 387 PFP Eleven
- 388 S11 I don't know much about algebra + I don't know much about a slide rule is for
+ but I know that one and one is two + and if this one could be with you +
what a wonderful world this would be
- 389 PFP Repeat + number one
- 390 S11 I don't know much about [history:]
- 391 PFP [history:] {ASC}
- 392 S11 [I don't know much biology]
- 393 PFP [I don't know much biology]
- 394 S11 I don't know much about [science books]
- 395 PFP [science books]
- 396 S1 I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I
know that if you love me too + what a wonderful world this would be +
lalalala + but I know that I love you
- 397 PFP Five
- 398 S11 And I know [that]
- 399 PFP [Six]
- 400 S11 If you love me too+ what a beautiful world this would be
- 401 PFP I will repeat ok?
- 402 S1 Revision and exception one + listening thirty-one
- 403 PFP Pay attention to the lines + there are numbers + one + two + three
- 404 S11 [I don't know much about history]
- 405 PFP [I don't know much about history]
- 406 S11 [I don't know much biology]
- 407 PFP [I don't know much biology]
- 408 S11 I don't know much about science books + [I don't know much about the French
I took]
- 409 PFP [I don't know much about the French I took]

- 410 S11 But I know that I love you + [and I know that if you love me too]
 411 PFP [and I know that if you love me too] + What a wonderful world this would be
 412 S11 What a wonderful world this would be + [I don't know much about geography:]
 413 PFP [I don't know much about geography:]
 414 S11 I don't know much technology: + I don't know much about algebra: + I don't know much about a computer is for+ but I know that one and one is two + and if this one could be with you + what a wonderful world this would be [8] I don't know much about history: + [I don't know much biology:]
 415 PFP [I don't know much biology:]
 416 S11 [I don't know much about science books]
 417 PFP [I don't know much about science books]
 418 S11 [I don't know much about the French I took]
 419 PFP [I don't know much about the French I took]
 420 S11 [But I know that I love you]
 421 PFP [But I know that I love you]
 422 S11 [and I know that if you love me too]
 423 PFP [and I know that if you love me too]
 424 S11 What a wonderful world this would be + lalalalalalalala + uhuh + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be
 425 PFP Ok + I'll give you some time + in pairs: + I would like that you speak in English please {DESC} + write + for example + I think + I guess + I imagine + I suppose [4] it's to speak in English ok? + I suppose + here is + history + here + is + science books + for example + is to speak + is to compare + but in English please + ok? + compare in English + then I will repeat ok? + say + I think here is tatatata + I guess + I suppose + ok? + all right? + in pairs please
 426 A41 I think
 427 A42 Here
 428 A41 Yes
 429 A42 I don't know
 430 A41 I don't know much about history
 431 A42 Here + I don't know + (INCOMP)
 432 PFP Compare + I think + here + for example + (A43) I think + here+ is history + (A43) says + I think here is + science books + not only science + ok?
 433 A12 I don't know + history
 434 A7 I suppose here is geography
 435 A6 I guess+ here is technology + I think + here's + algebra
 436 A7 Algebra
 437 A6 Algebra?
 438 A4 I guess here
 439 A3 I think here + I know + I think here [2] is French + I think here + I know [4] I think here is know
 440 A43 I think here is
 441 A44 Geography?
 442 A43 I don't know
 443 A44 I think here is + computer? (problemas de pronuncia)
 444 A43 Yes
 445 A44 Yes?
 446 PFP Ok? + let's listen? + let's listen again? + listen + fill in + and sing + if you want + after we check + ok?
 447 S11 [I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + I don't know much about geography + I don't know much

- technology + I don't know much about algebra+ I don't know what a computer is for + but I know that one and one is two+ and if this one could be with you + what a wonderful world this would be + I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + lalalalala + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be]
- 448 PFP [I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + I don't know much about geography + I don't know much technology + I don't know much about algebra+ I don't know what a computer is for + but I know that one and one is two+ and if this one could be with you + what a wonderful world this would be + I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I do know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + lalalalala + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be]
- 449 AA [I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + I don't know much about geography + I don't know much technology + I don't know much about algebra+ I don't know what a computer is for + but I know that one and one is two+ and if this one could be with you + what a wonderful world this would be + I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + lalalalala + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be]
- 450 PFP Ok + Sam Cook + was very very famous in United States + one of the best singers of the United States + in his + fifties + ok? + very very famous + ok + let's see then + number one + I don't know much about?
- 451 AA History
- 452 PFP History + number two?
- 453 AA I don't know
- 454 PFP I don't know + about
- 455 AA Biology
- 456 PFP Ok + number three?
- 457 AA I don't know about + science books
- 458 PFP Science books [2] ok + next
- 459 AA I don't know much about the French I took
- 460 PFP The French I took + ok + but{ASC}
- 461 AA I know that I love you
- 462 PFP I know + ok? + I know that I + [love you]
- 463 AA [Love you]
- 464 PFP Ok + very good + here is LOve
- 465 AA LOve
- 366 PFP I LOve you + ok? + six
- 367 AA And I know + that you + love me

- 368 PFP Love me + too + seven + what a?{ASC}
- 369 AA Wonderful world
- 370 PFP Ok + wonderful world + wonderful + world:
- 371 AA World:
- 472 PFP Ok? + world: + you have to pronounce both: of them + R and L + world:
- 473 AA World:
- 474 PFP Ok + eight
- 475 AA I don't know much about geography
- 476 PFP Geography + ok here + geography + ok nine [I don't know much]
- 477 AA [I don't know much] technology
- 478 PFP Technology + ok + ten
- 478 AA I don't know much about algebra
- 479 PFP Ok + eleven
- 480 AA I[don't know much]
- 481 PFP [don't know much] about{ASC}?
- 482 AA I don't know much what computer is for
- 483 PFP Ok + computer is for + but{ASC}
- 484 AA I know
- 485 PFP I know
- 486 AA one and one is two
- 487 PFP Perfect! + one + and + one + is + two ok?+ and + if this
- 488 AA One
- 489 PFP One + could be with?
- 490 AA You
- 491 PFP You + what a?
- 492 AA Wonderful world + this would be
- 493 PFP Ok? + what a perfect world if you love me as I love you + ok? + did everybody understand? + any problem with the vocabulary and the song?
- 494 AA No
- 495 PFP No problem? + did you understand? + good + would like to sing? + or I can go ahead?
- 496 AA Yes
- 497 PFP Ok + (INCOMP)
- 498 S1 Revision and exception one + listening thirty-one
- 499 S11 [I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about a science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + I don't know much about geography + I don't know much technology + I don't know much about algebra+ I don't know what a computer is for + but I know that one and one is two+ and if this one could be with you + what a wonderful world this would be + I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + lalalalala + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be]

- 500 AA [I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about a science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + I don't know much about geography + I don't know much technology + I don't know much about algebra+ I don't know what a computer is for + but I know that one and one is two+ and if this one could be with you + what a wonderful world this would be + I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + lalalalala + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be]
- 501 PFP [I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + I don't know much about geography + I don't know much technology + I don't know much about algebra+ I don't know what a computer is for + but I know that one and one is two+ and if this one could be with you + what a wonderful world this would be + I don't know much about history + I don't know much biology + I don't know much about science books + I don't know much about the French I took + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be + lalalalala + but I know that I love you + and I know that if you love me too + what a wonderful world this would be]
((Correção do exercício – respostas na lousa))
- 502 S1 Revision and exception one + listening
- 503 PFP Here + that is the number three please + take this paper + fish + chips and crickets + yeah + number three [2] typically English + what is typically English for you? + what do you think about + what comes to your mind when you think about an English person? + tell me something (INCOMP) + what is typically + for a + English person?
- 504 A45 Tea
- 505 PFP Ok + tea: + what's the verb to it? + tea?
- 506 A45 Drink
- 507 PFP Drink tea + ok + then drink tea
- 508 A46 Cereals
- 509 PFP Cereals + ok + take cereals + what else? [2] what other + what do you think? + anything + your opinion about English people + [what do you think?]
- 510 A47 [Big Ben]
- 511 PFP Pardon?
- 512 A47 Big Ben
- 513 PFP Big Ben + ok [3] Big Ben + do you remember the clock?
- 514 A45 The queen
- 515 PFP The queen + ok
- 516 A48 Shakespeare
- 517 PFP Ok
- 518 A49 (INCOMP)
- 519 PFP What? + what else? + anything about English
- 520 A49 Soccer
- 521 PFP Soccer + ok + but they + they have + football [2] Americans say soccer + ok? + British people say football + and the person is + a soccer player + and + English say + footballer + footBALLER + the person who plays + for example + Ronaldinho is a footballer + or + soccer player + soccer player in Brazil or + in + America + all right? + ok anything else that you remember + that is typically English? [2] football + queen + the queen + Big Ben + anything else?

- + what? + pardon?
- 522 A50 BBC
- 523 PFP Ok BBC + British channel TV + channel + TV channel
- 524 A51 Beatles
- 525 PFP Beatles + Beatles [3] good [2] ok [2] Beatles + all right + let's see if it is really typical or not + we're going to listen + a text + yeah + four a there + ok? + here + fish + chips + ok? + but is + in this paper + number three + get the paper please + number three [2] yeah + ok + we're going to listen a text + this text + ok? + I want that you listen + ok? + circle the verbs + the verbs + ok? + again + this sound + VERBs: ok? + verbs + verbs + ok? + we're gonna circle the verb + all the verbs that you listen ok? + you hear + all right? + did you understand? + it's to listen + and circle + the verbs here + in this one + ok? + all right? + can I play?
- 526 AA Yeah
- 527 S1 File three A + fish + chips + and crickets + file three A + listening one + typically English
- 528 S12 The English live in houses with gardens + and they work in offices + they read Times newspaper and Agatha Christie books + they drink tea + at five o'clock and they have fish and chips on Fridays + they play football + (INCOMP) and cricket [3] they watch BBC channels + they study at Oxford or Cambridge university + they go to the park after work [4] but they don't smoke + their pet are cats or dogs [3] and they like the royal family + they don't speak foreign languages + only English + but is this really{ASC} true?
- 529 S1 File three A
- 530 PFP Ok+ use your imagination + please + ok? + be very imaginative ((risadas)) this is a cat
- 531 AA ((risadas))
- 532 PFP Ok? This + is + a + cat
- 533 AA ((risadas))
- 534 PFP This is a cat + ok? + use your imagination + I am terrible at drawing ok? + I know + use your imagination + ok + some of the verbs you have to see + what complete + ok? + the letter + for example + have + cat + ok? + have a cat + B + what is the verb that complete here? + with the word house?{ASC}+ Ok? + live {ASC} + live + and I want that you in pairs: please see what could complete here + what's the correct form to complete here ok? + please [2] kind of T + ok?
- 535 A50 we drink it
- 536 A51 We read + British read newspaper
- 537 PFP Can I check? + another thing that is very important + when you pronounce + the letters + ok? + you say B: + ó + long sound + ó B:
- 538 AA B:
- 539 PFP Live
- 540 AA Live
- 541 PFP because you have this + ó + just a moment + and this with long + Live + LEAve:
- 542 AA LEAve:
- 543 PFP Ok? + and C + what is in C?
- 544 AA Drink
- 545 PFP Drink + ok + D:
- 546 AA Have
- 547 PFP Ok + have + Have
- 548 AA HAve
- 549 PFP Ok? + ã + ok + E
- 550 AA Watch
- 551 PFP Watch + good + F?

- 552 AA Go
- 553 PFP Go to + I go to the club + I go to the movies + I go to the cinema + ok? + now
+ very important + D + G
- 554 AA D + G
- 555 PFP D: + G:
- 556 AA D + G
- 557 PFP Ok? + because in Portuguese we say + *di dia* + then we have the tendency to
speak this as G + this is not G ok + is D + G + ok + what is G?
- 558 AA Read
- 559 PFP Read: + ok + very good ok? + any problem with the vocabulary here? + to
understand the + this ? + any problem?
- 560 A52 (INCOMP) + live and leave
- 561 PFP Live + I live in Fernandópolis + but I leave:
- 562 A52 Leave
- 563 PFP I leave: + Estrela d'Oeste ok? + I go away + go away + ok? + go out of the
place + ok? [2] yeah yeah
- 564 A53 (INCOMP)
- 565 PFP (INCOMP)+ one that you have a + a paper [2] can you bring a+ a photo next
class? (INCOMP) + no translation + no negotiation about this + ok? + all right
+ don't translate +ó + then today the class is over + ó a aula

APÊNDICE B2 – Transcrição da Aula de Metodologia do Ensino de LI – Apresentações de APs

AULA – 25 de outubro de 2007

001 A: Boa noite

002 A: Você se lembra?

003 AP1: nós vamos fazer a apresentação + sobre: o *Simple Present*. Primeiramente, eu gostaria que vocês me falassem + que: quais são as ações expressadas nesse tempo + as ações que expressam esse tempo se referem a quê? + Do presente simples, alguém sabe me falar? [2] Que tipo de ações? [2] Do presente simples?

004 A01: O que está acontecendo agora, não é?

005 AP1: Quê?

006 A01: O que está acontecendo agora.

007 AP1: É hábitos, os costumes [2]

008 A01: É:

009 AP1: Bom + no presente simples a gente tem a forma afirmativa [2] só que tem algumas
011 regras + né + na afirmação + então pra *I, we* e *they* + no caso aqui o verbo *to be* + normal
012 + vai ficar normal + só que pra *he, she, it* ele tem uma alteração + sempre que tiver essas
013 pessoas no *simple present* na forma afirmativa vai ter essas regras + quais são? [2] para
014 os verbos terminados em “y” + os verbos terminados em “y” precedidos de consoante +
015 então + *study, cry, try* e outros perderão o “y” que será substituído por “ies” + tá: + os
016 verbos precedidos é: de terminados em “y” precedidos de consoante [2] os verbos
017 terminados em “y” “y” só que precedidos de vogal como *play, say* não terão essa
018 alteração + vai ser normal só acrescentar o “y” + o “s” [2] os verbos terminados em “s”,
019 “sh”, “ch”, “z”, “x” e outros é: os verbos terminados com essas letras como *guess*, é
020 *watch*, [IMCOMP] *bus* receberão o “e” antes do “s” na terceira pessoa do singular + isso
021 pra forma afirmativa [2] ó: *remember* [tosse] *He works + she lives + it tries* [2] *I work in*
022 *a shop + My brother works in a bank + not my brother work* + por que ali foi empregado
023 *works* e não *work* + alguém sabe me falar?

024 A02: terceira pessoa

025 A03: terceira pessoa

026 AP1: *Linda lives in London + Her father lives in Brasília + It rains a lot in England*

027 [barulho celular] [barulho algo caindo] *The present simple* negativo + bom + no presente
028 simples negativo a gente vai usar o auxiliar + o *don't* + que é a junção do *do* mais o *not* +
029 e do *doesn't* + *does* mais *not* + e mais o verbo [2] quando a gente usa o *does?* + alguém
030 sabe me falar?

031 A04: pra *he, she* e *it*

032 A05: pra terceira pessoa

033 AP1: e o *do*?

034 AA: Pras outras

035 AP1: Pras demais + ó: + *I + you + we + they + don't work + he + she + it + doesn't*

036 *work + Remember? I + you + we + they don't + she + he + it doesn't* [2] *I don't like Fred*
037 *and Fred doesn't like me + not Fred don't like* + por que ali eu usei o *doesn't*? Por
038 ser terceira pessoa.

039 AA: Terceira pessoa

040 AP1: *Mike doesn't* [IMCOMP] *not Mike doesn't use + Sometimes it is raining but this*
041 *not happen very often*. Agora a [nome da outra professora] vai explicar pra vocês o

042 presente simples com questões.

043 AP2: questões com *do* e *does*

044 AP1: Nas perguntas

045 AP2: São dois verbos auxiliares + no presente simples + temos um exemplo + *do* usamos

046 *I + you + we + they work + no does + é he + she + it have* na pergunta [2] *No do + I +*

047 *you + we + they + aí a pergunta + do you like music? + no does + a gente usa he + she +*

048 *it + na pergunta + does he like music? [2] Em respostas curtas + short answers +*

049 respondemos + *yes + ai nós vamos por no caso + I do + podemos usar + I + you + we ou*

050 *they + e aqui + he + she + it + does*

051 AP1: isso é na afirmativa

052 AP2: na afirmativa + e na negativa + *No ou Not + I + you + we + they don't ou no + he*

053+ *she + it + doesn't + então usaremos uma no context da + pra poder responder na*

054 afirmativa e na negativa + respostas curtas + todo mundo recebeu a folhinha dos

055 exercícios?

056 A01: não

057 AP2: quem não recebeu + tem mais aqui [2] no primeiro exercício + está pedindo para conjugar os verbos *to go + to fly + e to know [2] [barulho de cadeiras]*

A06: pode fazer?

AP1: pode fazer

AP2: Pode fazer

AP1: pode fazer gente + mas vou pedir que alguns de vocês venham na lousa + tá + pra ajudar a gente a fazer os exercícios

AP2: no segundo exercício + vocês vão passar as frases para a forma negativa + e interrogativa [2]

AP1: [IMCOMP] pra ficar mais fácil [2] aqui gente + tem algumas regras aqui + tá + na lousa + no retro + para auxiliá-los [2] Gente + se vocês tiver dúvida + pode chamar + tá? [2]

A: *Teacher + teacher + teacher*

AP1: *Yeah*

A: *Teacher + eu já terminei*

PA1: Já?

A: Eu já terminei + *teacher + eu fui a primeira + prestei atenção, teacher, eu fui a primeira.*

AP1: Dúvidas + meninas?

AP1: Gente + terminou + deu tempo já + né? [2] nós vamos escolher três pessoas + pra fazer + é.

AP2: Primeiro nós vamos fazer oralmente + e o segundo na lousa

AP1: Isso.

AP2: O: [nome do aluno] conjuge pra mim + os verbos + o verbo + *to go*

A07: [2] pode começar?

AP2: pode.

A07: *I go + you go + he goes + she goes + it goes + we go + you go + they go + ok?*

AP2: O: [nome do aluno] conjuga pra mim o verbo *to fly*.

A08: *I fly + you fly + he flies + she flies + it flies + we fly + you fly + they fly*

AP2: certinho + alguma dúvida + alguém pode perguntar.

AP1: [nome do aluno] *to know*.

A09: *I know + you know + he knows + she knows + it knows + we know + you know + they know*

AP1: alguma dúvida + gente + no primeiro exercício? [2] vamos para o segundo + bom + na: + na letra "a" + que faltou o "a" ai + erro de digitação ((risadas)) (nome do aluno) você pode vir? (nome do aluno)

A09: Posso

AP1: a primeira você vai fazer a negativa e interrogativa + tá? + pra agilizar

A09: Na lousa?

AP1: isso

AP1: O: (nome do aluno) você pode vir fazer a “b”?

A09: (nome da professora) “a” ou a “b”?

AP1: (IMCOMP)

A11: Qual você vai fazer?

A10: A “b”.

A11: ela tá fazendo a “b”.

A10: então faz a “c” que eu faço a “a”

A12: Só a resposta?

AP1: Só + a interrogativa e negativa.

A12: O que vc tá rindo + menina? ((risadas)) [2] pára de rir [2] pronto

AP1: gente + alguma dúvida? Teve alguma dificuldade + na hora de resolver os exercícios?
[2] então tá, essa foi a nossa aula.

((aplausos))

((Começa outra apresentação))

A: Alguém mais não recebeu? [2] Quem é o próximo grupo?

AP1: todo mundo recebeu? [2] bom + gente + boa noite.

AA: Boa noite

AP1: nosso trabalho é: de vocabulário + e a gente vai falar um pouquinho hoje sobre esportes + tá? [2] A gente + como uma atividade de aquecimento + de *warm up* + a gente vai começar por essa barrinha que está do lado + tá? + falar sobre alguns esportes [2]

AP2: Bom + aqui no + *warm up* + tem o: verbo *go* + o verbo *do* + e o verbo *play* + aqui + o verbo *do* a gente usa: é: usa pra esportes que a gente pratica em academia + por exemplo + judô + o caratê + e + em ginástica também + e: + tem o *play* + que a gente usa pra esportes que a gente: + usa com bola pra praticar.

AP1: vocês lembram de mais alguns esportes?

A01: *play chess*

AP1: *Play? Chess*

A02: *Play football*

AP1: Mas aí o *chess* seria uma atividade, né? *Play chess* +hã

A03: *Play checkers*

AP1: Também + ai seria atividade + eu digo assim + esporte de time

A04: *baseball*

A05: *basketball*

A06: *Volleyball*

AP1: *volleyball* + Bom + eu gostaria + que vocês escrevessem alguns + então + aqui tem três linhas de espaço pra que vocês escrevam + hã: + então

AP2: vocês lembram de alguns esportes em inglês + gente?

AP1: o *do* + vocês lembram?

A07: *yoga*

AP1: *Yoga* + o: + qual outro? [2] falem o nome de um esporte e + a gente vê + qual verbo a gente conjuga.

A08: *gym*

AP1: *Gymnastics* + *dancing* + ai *dancing* seria qual?

A09: *go*

AP1: *go dancing* + Hã: + qual outro?

A10: *snowboarding*.

AP1: *snowboarding* terminação com “ing”.

AP2: esse no caso + seria pra *play*

AP1: qual seria pra *snowboarding*? + *go* + todas terminação com “ing” a gente coloca com o *go* + tá? + *go swimming* + *skiing*

A11: *diving*

AP1: *diving* + *diving* é + já ouviram *diving*? + mergulhar [2] hã: + depois com o *play* vocês também falaram bastante + né? *Basketball* + *soccer* + hã: + *baseball* + *football* + vocês completaram já + o *play*? + e com o *do*? *Do judo* + *yoga* + *karate* [2] O *do* nós associamos com que a gente + a gente pode fazer na + na: + em algum centro + na academia + ginásios [2]

A11: *Go* é *go dancing*?

AP1: Isso + com “ing” + todos os esportes que terminam em inglês com “ing” + hã: + nós usamos com *go* + *go dancing* + *go swimming* + *go*:

A11: *jogging*.

AP1: *Skiing*.

A11: *jogging*

AP1: *jogging* + *jogging*? + sabem? + vocês lembram?

A12: *Teacher*

AP1: É o mesmo que *copper* + oi + *go jogging* + escalar é *climbing*.

AA: *climbing*.

A13: Pode ser + *do bungee jumping*?

AP1: Ai + é *go bungee jumping* + É com “ing”? + Não é só *bungee jumping*?

A13: Então mais aí (INCOMP)

AP1: Mas a terminação é “ing”? + então é só + eu sempre vejo *bungee jumping* + é + *do bungee jumping* + só + é + hã: + depois nós temos + é: + bom + os três + ai vocês escolhem a ordem que vocês preferirem + é: + ou *soccer* + *basketball* + tá? + hã + nós temos uma pergunta + *Do you practice any extreme sports?* [2] *extreme sports* seria radicais + esportes radicais.

AA: *No*

A14: *I afraid*

AP1: *yes?* + *You are afraid* + Bom [2] Bom + aqui nós temos *hang gliding* + quem sabe o que é *hang gliding* + *hang gliding* + a gente usando um recurso: + é: + visual + dá pra vocês saberem que esporte que é esse + tá + esse é o esporte *hang gliding* + o que seria *hang gliding*?

AA: *Asa delta*.

AP1: Bom + hã: + *hang gliding* então seria? *Asa delta* + Já fizeram? + Já praticaram?

A15: Já.

A16: Nem em pensamento.

AP1: Agora + é: + já fez (nome do aluno)?

A17: Oi?

AP1: Já fez?

A17: Não. Nem de graça.

AP1: Ó: + nós temos aqui + uma curiosidade sobre esse esporte + *hang gliding* + tá? + hã: + gostaria que vocês dessem uma lida + só que + embaixo + nós temos um exercício de *true or false* + então + primeiramente + gostaria que vocês dessem uma lida + nas sentenças que tem + para que vocês digam se é verdadeiras ou falsas + e depois olhem o texto para acharem essa: + as respostas + tá? + no texto vocês vão fazer *skimming* e *scanning* + lembram? Vocês vão fazer uma leitura + uma leitura rápida primeiramente + para que vocês possam achar esses detalhes aqui + de verdadeiro ou falso + ok? + A gente vai dar um tempinho pra vocês.

AP1: Quê? + Podemos corrigir? + hã: + qual é a curiosidade desse texto? Hã: + o fato assim + é: + como esse esporte + por exemplo + ele tem + é: + ele teve início? + ele tem um fato

curioso.

A17: No começo ele fala + que era serviço da Nasa + né? + e ele criou + o esporte + ele criou + asa delta + e que estava interessado em uma maneira + das naves espaciais entrarem.

AP1: Isso + para que eles caíssem em um material mais macio + paraquedas + Só que + não foi bem sucedido como uma das grandes invenções que a gente tem + não deu certo + inicialmente + né? + hã: + bom + hã: + a primeira tá assim: *if you are afraid of heights, this is the right sport for you + this is true or false?*

AA: *False*

AP1: *False* + *If you are* + *if you are* + hã: + *afraid of* (INCOMP) + se você quer o que você tem que praticar esse esporte que ele fala aqui? + Se você quer + *fly* + se você quer voar + se você quer experimentar qual seria essa sensação + hã: + *if you are 15 years old you can hang gliding*

A17: *False.*

AP1: *False.* + Qual é a idade?

AA: *16*

AP1: *16.* + hã: + (INCOMP) *because he loves sports.*

AA: *False.*

AP1: *False.* + ele não era nada + é: + *fã* + nada louco + né? + (INCOMP) *project was a success.* + o que vocês colocaram? + segundo + segundo + o texto é falso + né? + o intuito do projeto é que foi errada + mAs + é: + o esporte depois + se tornou bem sucedido + você colocou certo?

A18: Eu não coloquei certo

AP1: Ah tá. + *this sport is for people who want to fly like a bird*

AA: *True.*

AP1: *This is true* + *do you want to fly like some bird?* + vocês teriam coragem?

A19: Eu gostaria.

AP1: gostaria? Aqui não tem + né + ((nome do aluno)) + não tem como + Ok + bom + esse foi um exercício de vocabulário + é: + a gente tirou algumas ideias da ideia do texto + de uma apostila do segundo colegial + do ensino médio + tá + e: + e esse a gente tirou de um livro de gramática + pra lembrar + essas regrinhas + já que no português + a gente não tem essa diferença + né? + para praticar esportes e + em inglês + nós temos os três verbos + tá? + essa foi a nossa aula.

((aplausos))

((Começa outra apresentação))

AP1: Boa noite pessoal

AA: Boa noite

AP1: Como vocês se lembram + a nossa aula parou + ela parou por motivo de tempo + nós não tivemos tempo para dar continuidade a nossa AUla + e nós + lembra que nó falávamos que nós + é: de *wh questions* + dos pronomes interrogativos + tudo bem? + então + hoje + até pelas falhas + nós optamos hoje por começar + por essa música que nós distribuimos + às vezes tem alguém com duas músicas + certo + da aula passada + mas + fiquem + por favor com a nova + ah: + e nela + vai acontecer algumas alterações + dos erros de digitação + certo + que nós fizemos para essa aula.

AP2: Pessoal + vocês têm aí + é: + esse + esse texto para vocês preencherem + tá + nós tamo trabalhando + o pronome interrogativo + certo? + só que na música + vai aparecer + também + pronomes relativos + então + a gente queria que vocês + é: + pegassem + e: + fossem preenchendo pra gente + tá.

AP1: É o seguinte gente + na verdade + o nosso objetivo inicial + é: + na verdade o nosso

objetivo inicial era + passar pra vocês apenas os pronomes interrogativos + mas + é: + o: + trabalho + ((nome do aluno)) + por favor + o trabalho + ele pode + fazer com que aproveitemos o conteúdo para passar outra coisa pra vocês + e acabou que nesse conteúdo + com essa música + contém + também + os pronomes relativos.

P3: Apaga o resto + pode deixar + depois eu vejo.

AP1: Pessoal + mais alguém + mais alguém + não tem? + a música + gente? + todos pegaram? [2] vamo lá gente + é + só pra lembrar + só pra lembrar + nós temos aqui + os pronomes interrogativos + certo? + isso + mas depois + a gente vê a transparência certinho.

A01: então + apaga a transparência.

AP1: vou apagar + certo + esse pronome aqui + pra quem + é só pra lembrar + vocês sabem + bastante utilizado em perguntas + é: + e o significado dele em português + é “onde” + certo? + é: + quando + perdão + é “quando” + esse aqui é “onde” + certo? + esse aqui é “como”

AA: “quem”

AP1: e: + *what* + “qual” + “quem” + alguém sabe quem é esse + por favor?

A02: pode ser “que”

A03: quem.

AP2: pessoal + (INCOMP) + pessoal + vocês estão aí com o papelzinho + com a música + a gente queria + por gentileza + que vocês + a partir desses pronomes aqui + vocês preenchessem + pra gente + a música + tá? + vocês conhecem essa música já ou não? + todo mundo conhece + né?

AP1: (INCOMP)

((gritos))

((música trabalhada em aula)) ((gritos))

((risos))

AP2: Pessoal + vocês aí + então + conseguem + tentar preencher + esses espaços + acho que se o rádio erguer um pouquinho mais + dá para ouvir melhor + não + o som? + quando ela canta + tipo + é: + a gente chama de + é: + é: + de soprano + tá? + ela tá cantando + quase não dá para ouvir + mas o Freddie Mercury + no fundo + ele tá recitando + tenta ouvir + ele recita + e + a lendo mais + nesse pedacinho final + na verdade + ela tá repetindo + eles tão repetindo + o que eles falaram lá atrás + tá + então presta bem atenção no começo + que dá pra preencher legal + vamo passar mais uma vez + e tentar ver se vocês pegam legal + tá

A04: de novo?

((música trabalhada em aula))

PA1: Deu para pegar + gente? + as palavras + certinho aí + então vamo lá + primeira frase

AA: não + não

((risos))

AP1: Tá certo

A: (INCOMP)

AP1: Vamo lá gente + a primeira linha + *all the salt is taken from the sea + when* + muito bem + tá certo + *I stand dethroned + I'm + I'm naked and I bleed + but*

AA: *when*

AP1: *when + your finger points so savagely + is anybody there to believe in me + to hear my plea + and take care of me.*

AA: *how*

AP1: *how* + tá certo + *how can I + go on from + day + to day* + alguém acerta essa + por favor agora.

A05: eu sei + eu sei de cor essa música + a música é muito boa.

AP1: certo

A05: foi tema de 92 nas Olimpíadas na Espanha + né?

AP2: Isso

AP1: Vai + a segunda frase gente

A06: *Who*

AP1: *Who can make me strong in every way* + aqui tem outra

A07: *where*

AP1: É + *Where can I be safe* –

A06: ((nome do professor)) + pera aí + pera aí

AP1: Em qual vocês estão?

A07: nessa do *how* ainda + do terceiro verso

A08: na segunda estrofe.

AP1: segundo verso?

AP1:(INCOMP)

AP1: *where can I be safe* + certo?

AA: *Where*

AP1: *Where*

A09: *where* ou *when*?

AP1: *Where*

AA: *Where* + *where*

AP1: Aqui embaixo

A10: *when*

AP1: *Where*

AA: *Where* + *where* + *where*

AP2: (INCOMP)

AP1: *They're lost and they're no*

AA: *Where*

AP1: *Where* + *where* + alguém tá + alguém tá com dificuldade pra acompanhar + gente?

A11: tô perdidinha.

((risos))

AP1: Quem? + quem?

A11: ((nome da aluna))

AP1: vamo lá

A12: O: ((nome do professor))

AP2: oi

A12: por que você não passa na lousa?

AP2: vamo + olha só + ((INCOMP)) + quer dizer o seguinte + todo sal que é tirado do mar + eu fico + ((INCOMP)) + eu me sinto nu + e: + sangrando + mAs + olha só pessoal + como é que eu vou + ((INCOMP)) + meu próprio pronome? + a gente tem um contexto que tem que ser observado + o seu dedo aponta + se eu falar + se eu falar + se eu falar.

A13: Xiu

AP2: selvagememente + né

A13: Ai gente + fica quieto.

AP2: Então + eu preciso daquele pronome + pra me dizer o que + daquele momento + então só pode ser o que + o ((INCOMP)) + tá? + sabe aquela folha que nós demos para vocês na aula anterior? + diz o quê? + que quer dizer *when*? + quando + então + se eu pegar aquela tradução que nós demos pra vocês + eu tenho uma frase que eu traduzo + mas + se eu for olhar na lista + o que mais vai se encaixar é o quê? + é o pronome quando + mas quando ((INCOMP)) + aí ele pergunta + tem alguém lá? + para ouvir a minha súplica tomar conta de mim? + aí ele pergunta + o que posso eu + dia a dia? + qual é o pronome aqui? + dentro das opções + vocês vão perceber + que é o *how* + justamente + esse momento existencial que ele tá vivendo + como posso eu + seguir adiante + dia após dia? + *how can I go on* + *from day to*

day + aqui + *who* + *who can make me strong in every day* + QUEM vai me fazer forte todo dia.

A14: tá errado isso

AP2: Se vocês pegarem as opções de pronome interrogativo + vocês vão ver + que a: + que a melhor opção que tem lá + aqui + é saber o que + que pessoa que vai fortalecer todo dia + ((INCOMP)) + tá? + qual é a opção que vocês vão utilizar? + é lugar + então + qual é o lugar para pronome interrogativo + *where can I be safe* + onde eu posso estar seguro + onde eu posso pertencer + nesse estranho + mundo de tristeza + ou seja + qual é o lugar para esse mundo de tristeza + é: + o local + né + *how can I forget those beautiful dreams that we shared* + como eu posso esquecer + aqueles lindos sonhos que nós dividimos + tá:? + então + como eu posso esquecer + vou usar o que + pessoal? + *where* é onde + *how* é como + tá? + *how can I forget those beautiful dreams that we shared* + *They're lost* + eles estão perdidos + se perderam né + e + *they're no* + e + não há para se encontrar + o que + pessoal + não há lugar para se encontrar + qual é o de lugar + pessoal?

A10: *Where*

AP2: *Where* + e aqui de novo + o que pode ser? + é o *how* + *how can I go on?* + bom + aí + a: + a: + essa letra + essa música + quem canta + é o Freddie Mercury + ele é um vocalista de uma banda chamada *Queen* + né? + ele morreu de AIDS + eu não me lembro muito bem como que foi + e ela + é uma soprano chamada + Montserrat Caballé + aí ela diz assim + tá + pessoas me assustando + então + o que que ela fala + eu não posso ver + quando pessoas + quando + quando pessoas me assustam + eu não posso ver quando pessoas me assustam + eu tento esconder a mim mesma + é: + de + distante da multidão + haverá alguém lá para me confortar? + Deus + né? + aqui é reticências mesmo + tá + pessoal + e aqui ela repete o que + repete o: + verso de cima + tá? + *how can I go on?* + *from day to day* + *who can make me strong in every day* + *where can I be safed* + *how can I belong* + *how can I forget* + né? + *They're lost and* + *they're no where to be found* + então + pessoal + aqui + nós temos na música + o que nós vamos encontrar + nós vamos encontrar + o pronome interrogativo + e também vamos encontrar o que + pessoal + pronome relativo + tá? + então + nós temos aqui na letra [2] nós temos aqui na letra + é: + o preenchimento + dá pra ver? [2] então vamo lá ó + nós temos + tá fora de foco? .

A11: Tá bom

AP2: é: + esse primeiro aqui + pessoal + ele é o que + ele é um pronome interrogativo ou relativo + quem é que pode me explicar?

A12: interrogativo

AP2: esse aqui + pessoal + ele não é interrogativo + tá + ele não tá perguntando + ele tá contando + quando + ele tá contando + quando o sal é tirado do mar + ele não está sendo questionado

AP1: então + nesse caso + o pronome relativo + ele aparece + esse pronome ele aparece como relativo + certo + uma afirmação + quando + no caso aí + ele não tá perguntando + sabe + não é o plano de pergunta e sim de afirmação.

AP2: isso +tá? + mas + quando seu dedo aponta pra mim + selvagememente + tá vendo + a: + o: + quem + para mover a minha súbita + e: + cuidar de mim + tá [2] esse pronome também + pessoal + ele não funciona + como o que + como interrogativo + tá legal + por quê? + se você inverter a ordem da pergunta + como é que ele fica? + aqui + em baixo + começa com o pronome interrogativo + como posso seguir adiante + dias após dias + né? + esse + também + o que vocês acham + interrogativo ou relativo + quem que pode dizer? +

AP1: no segundo verso + gente + da segunda estrofe

A13: interrogativo

AP1: exato

AP2: interrogativo + isso + esse também + o que ele seria?

A13: interrogativo

AP2: interrogativo + e esse aqui + também

A13: também

AP2: e esse?

A13: também

AP2: e esse aqui? + eles estão perdidos e não há onde ser encontrados +

AA: relativo

AP2: esse é relativo + e não interrogativo + e esse?

AA: interrogativo

AP2: interrogativo + tá? + aqui tem um outro também + que ela fala + deixa eu ver + eu não posso ver como as pessoas me assustam + tá + então esse quando + também é interrogativo + ou relativo + quem que pode me informar? + a gente tem + como que fala?

AP1: e a gente acabou + e a gente aproveita até + para nos esclarecermos + é: + perdão + pelo modo como nós começamos a aula + e gerou + e acabou gerando aquele impasse + certo + o que a gente queria era mostrar + que + geralmente + esses pronomes que são conhecidos como interrogativos + em algumas situações + eles vão aparecer como afirmativos também.

AP2: bom pessoal + nosso trabalho é isso aí + a gente terminou aquele trabalho daquele dia + tá? + e a gente espera ter contribuído alguma coisa pra vocês aí + tá legal?

AP1: muito obrigado.

((inicia a discussão sobre as apresentações e a teoria estudada com a sala))

PFP: abre aí, ôh!+a gente começa a preparar, pelo planejamento + depois a gente vai pra onde? + a aula + durante a aula + e depois da aula + nós estamos no momento depois da aula + então nós vamos refletir sobre as aulas que aconteceram + juntos + qual que é a abordagem de ensino da primeira aula + das meninas? + tradicional? + humanista? + ou comunicativa? + nós estudamos isso + as três + lembra disso+ lá no comecinho? + tradicional + comunicativa ou humanista? + por quê?

A01: eu acho que é comunicativa.

PFP: por quê?

A01: eu acho que elas conseguiram se expressar bem com a sala de aula

PFP: ((INCOMP)) + ó: + então vamos saber de vocês + o conceito + o que é uma abordagem tradicional? + o que é uma abordagem comunicativa? + e o que é uma abordagem humanista?

A02: humanista poderia se relacionar com o construtivismo?

PFP: Isso pode ser.

A02: Então tradicional + não é + exposição?

PFP: expositiva + aula expositiva

A02: expositiva

PFP: quando você pensa nessa interação + isso + humanista

A02: essa daí é a: + construtivista + humanista + e a outra + qual é? + que você falou?

PFP: a comunicativa

A02: a comunicativa? + não seria a dialógica? + diálogo + dos alunos e professor

PFP: então + se a gente pensar na primeira aula + o conhecimento saiu do professor ou do aluno + gente?

AA: do professor.

PFP: então ela é uma aula com abordagem de que tipo?

AA: tradicional

PFP: tradicional + então a gente precisa começar + a saber + qual que é + o: + o significado das teorias pra poder aplicar + então se partiu todo conhecimento do professor e NÃO envolveu o aluno + a abordagem é tradicional + tá? + que que é + se a gente pensar numa

gradação + a tradicional quase não tem participação do aluno + tem muito pouco + a humanista + ela começa a ter uma interação maior + e a comunicativa tá partindo do aluno para depois ir pro professor + tá? + então inversão do valor + tudo bem? + bom + então nós falamos da abordagem do professor lá + se a gente pensar lá naquele quadro lá + que vocês me falam da abordagem do aluno + qual foi a postura de vocês + então o que é a abordagem de aprender do aluno? + é o jeito que ele estuda + é o jeito que ele aprende + qual que foi a abordagem de vocês durante a aula? + da aula um ainda + nós tamo falando.

A03: Passiva

PFP: vocês só interagiram quando?

A04: quando o professor pediu.

PFP: interagiu quando o professor mandou + na verdade + vocês tiveram muita interação para fazer o exercício + ou a grande maioria fez sozinho? + quando encontrou alguma dificuldade foi falar com a ((nome da aluna)) + então também foi uma abordagem o quê?

AA: tradicional.

PFP: tá? + se tem pouca interação + nenhuma abordagem é cem por cento + a gente tem que saber disso + tá? + nem a humanista + nem a comunicativa + é CEM por cento interação + cem por cento só + é: + professor falando + isso não existe + tá? + então o que a gente tem que pensar sempre + em uma predominância + qual foi a predominância + então + foi com a abordagem do professor tradicional + e do aluno tradicional também com a participação + vamos pensar no filtro afetivo + o que é o filtro afetivo + ((INCOMP)) + não sei se vocês conhecem ou não + falava que a relação entre aluno e professor + é permeada + po:r + relações emocionais + tá? + então + qual que foi o filtro afetivo + a relação + na hora da aula + como que vocês se sentiram? + tanto vocês em relação a ela + como ela em relação a vocês [2] ou elas + né + como vocês sentiram? + vocês acham que vocês envolveram + se envolveram na aula + entendeu? + teve envolvimento?

AA: não

PFP: a não ser o momento lá que foi passada a atividade + a gente tem que pensar + lembra+ em uma proporção geral + não cem por cento + no geral + teve envolvimento?

A05: eu acho que teve + teve + elas saíram do tradicional.

PFP: vou reformular a pergunta + a gente sempre tem que pensar num todo + do começo da aula até o fim + qual foi a quantidade de envolvimento? + foi maior parte ou menor parte do aluno?

AA: menor

PFP: menor. + é isso que vocês têm que analisar + tá? + a gente tem que fazer isso até pra depois a gente analisar a nossa própria aula + sugestão + o que poderia dar de sugestão pra elas? [2] vamos + gente.

A05: interagir mais + é isso?

PFP: promover maior interação + mas é muito vago + como? + e a sugestão é a gente falar + olha + você faz isso pra melhorar alguma coisa + como?

A06: tenta + ((INCOMP)) que esse aluno tem pra oferecer + certo?

PFP: hã

A06: eu já ia partir do modo ((INCOMP)) + seria um modo + de desde o início da aula + podendo atrair a atenção do aluno + partir do conhecimento que ele já existe + que ele tem.

A07: você acha que é possível?

A06: acho que é bem possível + a gente partir do conhecimento do aluno

PFP: é mais fácil

A07: na situação que nós estamos hoje? + do jeito que nós tamo aqui?

A06: exato.

A07: você olha pra um tá morrendo alí no canto + o outro morrendo no outro + gente + acha?

PFP: ó: + ((nome da aluna)) + ((nome da aluna)) + assim ó + eu acabei + o que eu falei para

você ((nome do aluno)) + que que eu falei + que deu pra sentir que a sala tá com os nervos a flor da pele + isso não importa agora + não é isso + é a questão + de como você fazer melhor para envolver a sala + a gente não tá discutindo + se a sala podia ter tido mais envolvimento ou não + vamos separar as coisas.

A06: aham.

PFP: a diferença + é que a gente tá dando sugestão de como fazer + atividade dela + ser MAIS produtiva + é esse momento agora + não importa como vocês estão ou não.

A06: entendeu?

PFP: tá?

A06: ((nome da aluna)) é assim ó + a situação real + realmente + é: vamo colocar que 70 por cento da classe não participou + devido ao estado que nós nos encontramos física e psicologicamente + certo? + mas em condições normais + você partir de uma sala que tem um grau de conhecimento razoável + pra você partir para um coisa nova + seria bem mais fácil você ativando + é + o conhecimento do aluno ((INCOMP))

A07: eu quis dizer ((INCOMP))

PFP: a gente não tá discutindo isso.

A08: aquela questão + daquele exercício de *yes or no* poderia fazer elas perguntarem pros alunos + ao invés dos alunos fazerem aquele exercício brincando + ao invés de escrever + poderia ter mais teatro + aí teria lidado tanto com a parte da oralidade quanto a parte da regra da gramática + na terceira pessoa

PFP: em dupla ou

A08: em dupla

A06: ((INCOMP)) seria a sala como um todo + certo + gente + era só dividir a classe + por exemplo + vou pegar + o exercício + a gente pega aquele primeiro exercício + vamo conjuga todo mundo junto gente + vamo passar essa parte aqui no presente + conjuga o verbo aqui no presente contínuo aqui + de acordo + com as pessoas do singular e do plural + vamos juntos + então + promoveria uma ação conjunta na aula desde o início.

A08: poderia também fazer tópicos + perguntar + é: + se gosta + tirar as respostas respostas dos alunos + por que + às vezes + fazer perguntas também + é: + talvez a pessoa não sabe identificar + é: + maçã + aí + não sei

A06: mas assim ó: + contextualiza + contextualiza esse conteúdo + certo?

A08: aí utiliza esse componente visual como vimos nos textos de metodologia

A06: isso + um texto + por exemplo + um texto para ser atrativo e até mesmo divertido + é: + ((INCOMP)) porque a gente acaba + dentro da aula + devido as dificuldades do aluno + e: + conseguir juntar + fazer uma junção + de conteúdo e diversão pra esse aluno + para que ele possa + sentir atraído + para que ele possa + chamar atenção.

PFP: ((nome da aluna)) + você quer falar alguma coisa?

A09: aí + eu acho que eles já falaram tudo + ((nome da professora)) + assim eu + realmente não consigo pensar em nada novo + para essa aula.

PFP: alguém mais tem? [2]

A10: O: + ((nome da professora))

PFP: hãhã

A10: eu acho assim + legal + mas essa maneira de trabalhar + que pudesse chegar + é: a partir + buscando o conhecimento do aluno + tá + tudo aquilo que ele já sabe + né? + por exemplo + os pronomes + trabalhar isso daí antes de colocar na lousa + quais são os pronomes que vocês conhecem? + ai você já começa o que + puxando alguma coisa do aluno ao invés de chegar e jogar + né? + eu acho que essa seria uma maneira + é: + mais o ideal de trabalhar + você já provar o: + não tem o que falar + o conhecimento do aluno + tá + acho que esse seria + um início ideal + é: + que mais? [2] bom + ai teria que aplicar o trabalho + com essa filosofia + e ir aplicando o trabalho todo.

PFP: agora o que ((INCOMP)) + aonde você daria essa aula?

A11: eu?

PFP: é

A11: primeiro

PFP: primeiro colegial? + Que: [2] + que tipo de escola?

A11: estadual

PFP: estadual [2] se fosse + se fosse + se não fosse estadual + você faria diferente?

A11: Às vezes

PFP: por quê?

A06: o + ((nome da professora)) + eu poderia intervir ness resposta da colega? +

PFP: deixa eu só ouvir a resposta dela primeiro depois

A06: Ah + tudo bem + eu gostaria de participar

PFP: só para eu + por que ela que preparou + eu preciso saber para onde ela preparou + entendeu?

A06: tá

PFP: por que não adianta a gente falar + aí eu + ela tá dando aula pro cursinho + ou + se ela + por que ela tomou essa decisão de fazer desse jeito.

A11: Ai + ((nome da professora)) + por que a gente pensou assim né ((nome da aluna)) + vamos fazer para o primeiro do ensino médio + e optamos mesmo pela forma mais tradicional + devido assim + a um pouco de tempo + que eu acho que é muito restrito para todo mundo + muito corrido + entendeu + ai eu falei + gente + a gente pensou + em outro tipo de atividade.

A12: mas a preocupação era não ultrapassar o tempo

A11: é porque já tá todo mundo saturado + igual a ((nome da aluna)) outra aula de *stress* + você passou o meu tempo + foi culpa minha + foi culpa sua + entendeu + um pouco foi por isso mesmo + eu acho + e até concordo com os meninos + que poderia ser mais produtiva mesmo

A13: para uma aula de vinte minutos

PFP: como?

A13: assim + para uma aula de vinte minutos foi muito boa + deu para participar

PFP: não é uma aula + vamos corrigir + não é uma aula.

A13: uma atividade + foi ótima + eu achei que foi bastante produtiva

PFP: atividade você tem na aula de cinquenta minutos que você tem em média + duas atividades ou quatro.

A13: conseguiram encaixar a introdução + que tem assim + uma + uma base + para gente fazer a atividade + eu achei que foi muito legal + eu gostei [2] nossa foi muito bom a introdução

A11: eu acho que se tivesse mais tempo + se vocês falarem entendeu + porque igual você falou + às vezes você planeja uma coisa para uma aula + você chega lá + você vai descobrir que não é justamente aquilo + que você vai aplica + entendeu? + conforme as necessidades do seu aluno + você vai puxando + você + não é? + você vai + pedindo a colaboração + então + não é necessariamente aquilo que você pôs que você vai praticar + entendeu + porque na aula + a gente tá vendo os estágios + lá na escola + a professora preparou uma aula + quarta-feira + não teve como + chegou um aluno problema + ai ele já começou a atrapalhar a sala toda + ela olhou pra mim e falou assim + e agora? + vou ter que mudar totalmente o conteúdo da minha aula + por causa de um aluno + então + isso às vezes que você planejou + você não pode colocar em prática + entendeu + você vai ter que ver a necessidade da sua sala naquele dia + entendeu + o que seus alunos + não é? + igual você falou + você planeja uma coisa mas às vezes você tem que mudar totalmente o roteiro da aula + já aconteceu com você aqui na sala + não foi? + o ((nome do aluno)) não veio + vai ficar vinte minutos esperando + eu acho que às vezes o tempo poderia ser mais maleável.

A06: É+ concluindo + com tudo isso que a gente acabou de discutir + seria interessante até levantar uma hipótese + até por que faz parte + da sua disciplina + do: + como preparar essa aula + qual é o grau de motivação desse professor + sabe? + como esse professor tava preparado pra preparar + é: + pra montar essa aula + pra elaborar + qual é o grupo de alunos que ele esperava dentro da sala + certo? + tudo isso leva a ser uma incógnita + e também + principalmente + tô querendo levar o estado desse professor + o estado desse professor + que se encontra naquele momento + certo? + ai já é aquela questão de que + de que espaço se abre + para esse professor que condição se dá para esse professor + para que ele elabore sua aula + para que ele faça um trabalho bem feito.

PFP: em que condição você acha que deveria ser data?

A06: tempo e liberdade + certa liberdade é + principalmente + a liberdade de você + até o ((nome do aluno)) citou uma coisa que não vem ao caso aqui agora + mas que é muito importante + é remuneração + você tem + vou fazer uma pergunta pra ((nome da professora)) + se você elaborasse sua aula para uma escola pública e para uma escola particular + a aula numa escola pública ela gira em torno do dinheiro de oito reais + certo? + até menos + uma aula de escola particular ela gira em torno de: + 16 reais para o iniciante + certo?

PFP: mais aí entra aquela discussão então + vai ser sempre aquela porcaria no ensino público?

A06: É:

A12: você vai dar aula péssima porque você ganha mal + e todo mundo vai se ferra?

A06: exato + mas você é um professor efetivo + ou você tem uma carga horária + é + de: + cinquenta aulas por semana + como você vai preparar uma aula boa pro seu aluno? +

A12: mas aí entra também

A06: aqui entra no nosso caso + cinquenta aulas + cinquenta trabalhos que a gente tem que preparar.

A12: eu acho

A13: que que eu tô fazendo pro meu aluno + eu tô indo lá enrolar? + quem tem um pouquinho de bom senso +

A12: são as escolhas + nós escolhemos isso

A13: a eu vou lá + é: + se você escolheu você tem que fazer o melhor e que se vire

A06: se ele quer fazer uma coisa de forma qualitativa ou quantitativa + certo? + então o professor se ele quer ser bom + se ele quer se preparar + se ele quer se organizar bem + porque cinquenta aulas?

PFP: só uma parte que a ((nome da aluna)) falou depois eu dou a palavra pra ((nome da aluna))

A14: a questão não é remuneração + tudo bem + mas só + suponhamos que seja uma escola + até particular + mas que não assim de idiomas + específico + ela não vai se diferir tanto assim da escola pública + por que elas continuam na abordagem de tradução + que é a mesma coisa + chegar alí + expor aos alunos + e não participam da forma como deveriam + então eu acho + que a particular que vocês se referem + é a particular onde a pessoa vai para aprender o idioma + a segunda língua + agora escola particular aí + vamo supor + da vida + em qualquer lugar + ((nome da escola)) é tudo da mesma forma.

A13: mas às vezes o fato de eles terem uma apostila.

A14: então + o material é bom.

A13: mas no ensino público + é: + o colegial não dá isso + aquele apostilado que você tem que seguir + que o diretor vai cobrar + o professor tem que se virar + né

A14: e nem tem apostila + ele tem muito mais trabalho que um professor de escola particular.

A13: lógico + foi igual a ((nome da aluna)) falou + se ele quiser ser um bom professor + senão ele vai levar nas coxa.

A11: e se eu chego na sala + tem + cinco alunos com material e o resto não tem + como que eu vou fazer? +

A15: tem que se virar com isso

A11: então + é isso que eu tô falando + de repente aquilo que você planejou não é aquilo + não é verdade + e aí? + eu vou só dar aula só pros cinco?

PFP: posso só falar uma coisa + vocês já estão se justificando talvez por não dar uma aula tão boa no futuro [2] é isso que parece + não estou + entendeu? + a impressão é que vocês já estão tomando a defesa + porque vocês já estão justificando + o que que é que vai ser feito + enquanto dar aula + no estado ou não +

A16: eu acho que a gente já tem essa mentalidade + justamente porque a maioria aqui + porque a gente sai daqui cheio de planos + a gente tem as aulas na mão + nossa + a gente vai ser o professor exemplar + só que na hora que a gente chega na escola + a gente vê que a realidade não é aquela que a gente esperava + é outra totalmente diferente + ou seja + se a gente não se encaixar naquela realidade da escola + a gente + a gente não vai conseguir + é assim que aconteceu + no meu primeiro colegial + eu tive uma professora que dava aula pra gente + ((nome da professora)) + e ela dava aula ((nome das escolas)) + foi a melhor professora que eu já tive + só que ela ficou um semestre só na minha escola + professor que se julga realmente bom + ele não quer ficar na escola pública + essa é a realidade.

((barulho))

A17: talvez essa visão que a gente tá colocando aqui dentro da nossa sala + talvez por a gente tá presenciando isso todos os dias nos nossos estágios + entendeu? + hoje mesmo eu tive um exemplo + que + o ((nome do aluno)) + não teve a oportunidade de estar assistindo uma aula que o ((nome do aluno)) assistiu + mas eu e o ((nome do aluno)) ele gravou + para nós assistimos a mesma aula em outra série + e eles me falaram que funcionou maravilhosamente + uma aula que daria produção + os alunos teriam muito que acrescentar com aquilo + era uma aula de leitura maravilhosa + só que a professora não deu conta nem de falar + nem de se expressar + dentro da sala de aula + então + no outro dia + a outra aula + foi em um dia de manhã + e ela não conseguiu terminar + com + com + é: + com + com + várias materiais que eles não conseguiram fazer em uma aula só que na aula de hoje não foi produtiva + entendeu + eu acho + que às vezes a gente traz isso pra nossa sala + pelo fato de estar presenciando isso + esse momento + nossa + assim + eu acho assim + faz com que a gente + é:

PFP: contamina

A17: isso + contamina + seria a palavra certa + entendeu + principalmente na rede pública

A13: ((nome da professora)) tira uma dúvida + assim + é o modo que eu penso + que eu vejo assim + quando você + o professor dá aula na escola particular e na estadual + eu acho que até o método de ensino é diferente + não e? + tipo + o professor da escola particular + ele não tem + a liberdade do professor da escola estadual + tipo + inovar a aula + etc + etc + pelo que eu vejo.

A18: depende + tem escola pública eu + você não tem liberdade para dar aula diferente nenhuma.

((conversas))

A19: literatura né + no meu ensino médio + no meu colegial + eu fui falar com a diretora + a diretora falou você tem que terminar a apostila + numa escola particular + vocês falam que o professor da escola particular tem menos trabalho que o professor da escola pública + eu concordo + porque o professor da escola estadual ele poderia fazer um trabalho muito melhor + se ele quiser + porque tem professor que faz + e na escola particular + por exemplo + eu mudei a minha prova que eu já tinha preparado + eram três livros + não porque é menos trabalho + porque a diretora não quer + tem que terminar a apostila + porque o pai comprou apostila.

A13: a gente + professor tem essa visão + de que + de uma coisa mais aberta + mas os alunos vêem isso como uma forma de libertinagem + como uma aula bagunçada + e na particular não é necessário.

((conversas))

A13: nos vestibular + todo mundo sabe o que ele tá fazendo

A17: eu tive na escola que a ((nome da aluna)) dá aula hoje + para ver se eles liberavam + a gente fazia um + um projeto de pesquisa + aí + o professor alegou + exatamente isso + que ele tava sem tempo + para nada porque ele tinha que terminar a apostila + entendeu + ele ficou preso + tipo assim + ele me passou que ele não podia ter abertura nenhuma + por causa de uma apostila

A13: essa escola ela ia terminar os dias letivos dia 7/12 + ela adiou mais uma semana só para terminar a apostila + eu cheguei + os pais não vão aceitar de não terminar a apostila + então vai aumentar o dia letivo

A17: e tanto é que no ensino público

A13: olha que hoje você chega

A17: e acrescenta mais oportunidades de vocês estarem trabalhando outros ares + entendeu? + que pode ser produtivo + nas suas aulas

A18: eu acredito assim + profissional na rede pública + e profissional na rede particular + o profissional que ele sabe + ele conhece + é: + o seu potencial + como professor + como profissional + eu creio que ele consegue trabalhar + da mesma forma + de boa forma + é lógico + atendendo às necessidades daquela clientela + mas + fazendo o melhor + chegando dentro da sala de aula + e hoje + eu vou fazer o meu melhor trabalho + é hoje + hoje é o meu melhor trabalho + e todos os dias são assim + vamos supor + tenho aula aqui que é de uma forma + tenho ali que é de outra estratégia diferente + mas o que importa é que eu vou chegar dentro da sala de aula + e vou fazer o meu melhor + o meu máximo + justamente + ele tem que ser flexível + justamente por isso + se a necessidade do meu aluno + é “x” eu tenho que entrar ali dentro + e fazer o meu melhor + não é passar a mão no aluno e ser bonzinho + não é essa ideia + é ideia de profissional + eu sou bom no que eu faço + porque eu estudei + e eu vou fazer o melhor

A12: eu concordo + porque senão a gente vai ter duas faculdades? + então nós vamos dar aula pro estado + nós vamos dar aula pra escola particular?

A18: é justamente isso

A12: dois tipos de professores + dois tipos de procedimento

A18: e também pela realização pessoal + que você chega dentro de um ambiente e você faz o seu melhor + gente +

A07: isso reflete depois e até dentro da escola + porque ((INCOMP))

A18: uma realização pessoal + não é?

A07: isso + as meninas mesmo falaram sobre o nosso projeto + tava + no mínimo + refletindo sobre a atividade dos professores também + então contagia coisas ruins + como contagia coisas boas também + se todo mundo começar a fazer coisas boas + já é ((INCOMP))

PFP: eu até fiz de propósito para vocês começarem a falar + porque é o seguinte + ó + eu acho com que cara a gente vai falar em sugestões + vocês partem muito para defensiva já + sabe + mesmo que você vai analisar a aula + eu sei que vocês partem para defensiva + olha só + como vocês + eu acho que todo mundo sabe de todos os problemas que existem + em relação ao ensino/aprendizagem + todos que foram levantadas aqui são válidas + entendem? + eles existem + a gente não vai resolvê-los agora + a única coisa que eu queria que vocês percebessem + a importância de se dar, ouvir sugestões para as atividades + que apesar de não aulas + são atividades que podem integrar uma aula + só que se vocês ficarem tão na defensiva + e já faz assim + ó + ah porque + eu vou + era assim + era assado + é porque na verdade não tá aberto para receber a sugestão + a sugestão não é com a intenção de falar + olha a sua aula ficou uma droga + a sugestão é com a ideia de falar + pegar uma aula que tá feita hoje + e você aruma + melhorar ela + para quando você for dar uma aula + pra quando você pegar de ACT + daqui a dois meses que seja + ou sei lá + for substituir + agora alguém +

ela esteja melhorada + porque a intenção não é refletir?

A19: ((INCOMP))

PFP: a não + não + entenderam? + então assim + eu vou fazer depois + sugestões pontuais depois pra sala + mas eu queria que vocês percebessem + quão na defensiva vocês ficam + só da simples situação de alguém estar sugerindo algo para o que foi feito [2] vocês percebem? [2] percebem ou não? ((conversas))

APÊNDICE C1 – TEPOLI 1 (Teste de Proficiência Oral de Língua Inglesa)

CD 1 – Entrevista 1

CLASSE: PRIV-FOR2005

Dia da entrevista: 20/06/05 (19h00)

A1: A1 ER1: Entrevistadora (ER1)

001 ER1: A1, primeiramente eu gostaria de agradecer sua presença e colaboração no projeto que estamos desenvolvendo, né? E eu vou dar umas breves instruções em português primeiro pra depois eu começar a falar só em inglês, tá jóia? Tá nervosa?

002 A1: Não.
P1 - Não? Eu vou te dar algumas figuras, tá, de níveis diferentes, primeiro do básico, das que estão expostas, você vai selecionar uma tá, pra gente, você vai ler, eu vou te dar um tempo pra você ler; depois a gente vai conversar sobre a figura.

003 A1: Ok.

004 ER1: Tudo bem?

005 A1: Aham.

006 ER: Eu gostaria também que primeiro você assinasse a lista de presença, por favor.

007 ER: Ok. Then, let's start?

008 A1: Yeah.

009 ER: Here are the three pictures, you choose one.

010 A1: I choose one then.

011 ER: Ok. I would like that you read it. I'll give some time to read about the text.

012 A1: Aham.

013 A1: Ok.

014 ER: Ok. What is it about? What is the text about?

015 A1: The text is [about] routines of three [people].

016 ER: Ok and. What time does the first person get up?

017 A1: Oh, he gets up at five a.m.

018 E: Ok and hum, what does he do at six a.m.?

019 A1: At six? Ahn, the restaurant where [he] works open in this time, six a.m.

020 ER: Ok and, what's his job? What does he do?

021 A1: He... he is a waitress, no, no, he is a cook.

022 ER: He is a cook?

023 A1: Yeah, he serves breakfast and lunch.

024 E: Does he work every day?

025 A1: Ahn, no, ahn, he doesn't work [at] Saturdays, on Saturdays and Sundays.

026 ER: Ok.

027 A1: He doesn't work on Sundays and Saturdays.

028 ER: Ok and ahn, what time does he go to bed?

029 A1: Around nine p.m.

030 ER: Around nine p.m.

031 A1: Yeah.

032 ER: And ahn... what is your routine like, could you please describe your routine?

033 A1: Yes, I... I usually get up at seven a.m. and I go to my job at [ten to eight] I usually have lunch at [twelve] and ahn in this time I'm at home, and then I...I go back to my job at two o'clock, around two o'clock and I stay there until six

- p.m. Then I'm doing a course, I'm doing Letters at night and I go to the University.
- 034 ER: Ok, good! I'll give you three other pictures.
- 035 A1: Ok.
- 036 ER: Ok? You select one that we're gonna talk about, take your time.
- 037 A1: I like to talk about this one.
- 038 ER: This one? Ok, and why did you select this one?
- 039 A1: Ahn, because of this photo of Frida Kallo.
- 040 ER: Ok, I'll give some time, then, you can read it, ok?
- 041 A1: Ok.
- 042 ER: Ok, do you know Frida Kallo?
- 043 A1: Yes, from some books, I... I know her and I... I have some curiosity about her [about her].
- 044 ER: Where was she born according to the text?
- 045 A1: Ahn, she was born in Mexico City.
- 046 ER: Ok and what happened to her that was very unusual or that you read in the text?
- 047 A1: Ahn, at fifteen years old she had an accident, a bus accident and she almost died, and according to the text because of that her paintings are so full of pain and... she was always, in my opinion, she was always sad when she was painting.
- 048 ER: Ok, then, do you know her paintings?
- 049 A1: Some paintings, I know some paintings.
- 050 ER: Do you like arts?
- 051 A1: Yes, I like, I like arts.
- 052 ER: What kind of arts do you like?
- 053 A1: I like the painting, I like music and ahn, and books I like to read books.
- 054 ER: And do you have a favorite painter or singer? then.
- 055 A1: Yes, I, I like now Frida Kallo because [I'm know] I know something about her now. And singer? I love Celine Dion, her songs, and for writers, I don't have one that is my favorite, but the [last] book I read I think the... the writer is great and I...
- 056 ER: Who is he?
- 057 A1: Is, Dan Brown you know him?
- 058 ER: I don't know him, where's he from?
- 059 A1: He's from England and the he... he wrote The Code ... Da Vinci's Code.
- 060 ER: Hmm... The Code. What is so especial about this book that you have just finished?
- 061: A1: Many things about the religion that we have today, it's a story, a history that involves you when you are reading you [went] to read, if you are not reading you want to stay at home to read the book until the end, and [than it's] many curiosities to know.
- 062 ER: Are you on the second year at the university nowadays?
- 063 A1: Yes.
- 064 ER: Ok, but you have already been studying English?
- 065 A1: Yes, I've been studying English since I was twelve.

- 066 ER: Ok, and why did you decided to... ahn, be an English teacher?
- 067 A1: I... I like to talk, I talk so much and, I think that is the... the great point of that, I like to talk and I like to know different people, and, I love languages, it's another point for me, and I.. I´m so pleasant to do [that] course here.
- 068 ER: Do you know other languages?
- 069 A1: Oh, yes, I studied French and Spanish also and now I'm studying Italian.
- 070 ER: Italian? Great. Ok and do you intend to teach or are you already teaching, or something like that?
- 071 A1: Yes, I'm teaching now and I like to teach for, I want to teach ... I want to teach ... it's my career now I choose that for my life.
- 072 ER: That's good. Thank you very much that's all ...I ... are you... do you think it's too difficult to talk about don't you?
- 073 A1: No, I don't think because it's, the [subjects] are so it's interesting to talk about the schedules and arts, so, it's not something that is hard it's not something that we never saw.
- 074 ER: That's good.
- 075 A1: Ok?
- 076 ER: Thank you very much, I'll see you.
- 077 A1: Ok we're welcome. See you.

APÊNDICE C2 - TEPOLI 2 (Teste de Proficiência Oral de Língua Inglesa)

DVD 1 – Entrevista 5

CLASSE: PAR-1

Dia da entrevista: 16/10/2006

- ER: (...) here + to participate in this + oral test + you know this part of a project? + do you? + Elen and I + have this + project about the: + Letters + students + and you are doing Letters here + alright? + my name is ((*nome de ER*)) + and your names are
- A20:
- ER: ((*nome de A20*)) and + ((*nome de A19*)) {ASC}
- A19: ((*nome de A19*))
- ER: ((*nome de A20*)) + that's a different name
- A20/A19: ((risos))
- ER: ok
- A19: [beautiful]
- ER: (((*nome de A20*))) and ((*nome de A19*)) + it's beautiful + yes {ASC} + why do you have that name?
- A19: ((sinal de que não entendeu))
- ER: why is your name + ((*nome de A19*))? + where does it come from?
- A19: é: [2] my mom
- ER: your mom chose your name
- A19: é + music
- ER: ah {ASC} + sh/ she likes music?
- A19: ye/ yes
- ER: oh I see {ASC} + right + ok + so ((*nome de A20*)) and ((*nome de A19*)) + we are going to have a conversation here for some time + and that's ((*nome de O*)) sitting over there
- A19: hello
- A20: hello
- ER: ((*nome de O*)) is going to + observe + what we're doing here + ok? + now + I'd like to ask some + questions at the beginning + ã + you are doing your + third + year [of Letters] + right?
- A20: [yes]
- ER: good + and + do you work + as well + or + you just study?
- A20: I work too
- ER: right + do you have a job?
- A20: [yes] + I have a job
- ER: [what do you do?]
- A20: I am a: + I work with ã: + oh Gosh [2] *vendas* + I forgot
- ER: ((dirigindo-se a A19)) how do you say that in English? + can you help + ((*nome de A20*))? + what does she do?
- A19: no
- ER: you're a + salesperson
- A20: yes ((risos)) + I'm a [salesperson]
- ER: [right] + and do you work in a shop?
- A20: no I: + I'm working in a supermarket
- ER: right + and how about you ((*nome de A19*)) do you + have a job?

- A19: *é*: + I am a teacher
ER: you're a teacher?
A19: yes
ER: oh + good + like me {ASC}
A19: ((risos))
ER: and ((*nome de O*)) + *ã*: + what do you teach?
A19: *é* + children + and + five + *é* + eight + years
ER: five-year old children?
A19: y/ yes
ER: right {ASC} + do you teach English?
A19: no
ER: you teach like + kinder garden?
A19: *educação infantil*?
ER: yes + children's + school + you work in a children's school
A19: yes
ER: good + and how many students do you have?
A19: ((sinal de que não entendeu))
ER: how many students do you have? + ten students? + fifteen students? +
how many students are there? + in your classe?
A19: *é*: + COC + six
ER: right
A19: Gaspar Ruas ((nome da escola)) + twenty
ER: twenty students? twenty children?
A19: yes
ER: yes? + wow + that's a big group + yes + and + are they good children?
A19: yes
ER: they are + ok
A20/A19: ((risos))
ER: that's good
A20: children's good
ER: right
A20: [(yeah)]
ER: [children?]
A20: good
ER: yes + do you like children do you?
A20: yes
ER: right
A20: (a lot) + I like people
ER: you like people {ASC} that's good + and + since you're doing Letters +
ok? + why did you choose to do this + course + at university? + why
Letters?
A20: I love + literature + and I love + languages too + I think: + that's + great
+ you + can learn about the + people you learn + you know what they +
think + what they + do + and you can learn + a lot of things
ER: [right]
A20: [with them]
ER: right + absolutely + uhm uhm + what about you ((*nome de A19*))?
A19: she is + *poetisa* ((risos))
A20: no
A19: yeah ((risos))

- ER: she is she's what? I didn't understand she is what?
A19: *é* + she is + *é* + *poetisa*
ER: [oh] {ASC} + a poete
A19: writing ((gestos))
ER: a poete {ASC} + oh {ASC} + are you?
A20: I am no ((risos)) + [she says]
A19: [that's] beautiful
A20: ((risos))
ER: do you write poems in Portuguese or in English?
A20: I + tried + write + in English + but I + I didn't like + I + I like Portuguese
+ I Love Portuguese + I think that is a: language + very beautiful + and
the + my poems + and my text + they + have: + life + in Portuguese
ER: right
A20: on English no ((risos))
ER: not yet
A20: not yet + yes
ER: ok + and you? + why did you decide to study Letters?
A19: ((sinal de que não entendeu))
ER: why did you choose + Letters?
A19: ((sinal de que não entendeu))
ER: at university?
A19: I am ((falando muito baixo)) (INCOMP)
ER: do you like literature?
A19: yes + gram/ + grammar
ER: oh grammar + right + did you choose Letters + because you like +
Portuguese + or because you like English?
A19: Portuguese
ER: Portuguese + alright + and what about English?
A19: ((silêncio))
ER: are you planning to teach English + [one day]?
A19: [no]
ER: no?
A19: no
ER: what about you ((nome de A20))?
A20: yeah + I want + to [2] to teach English + Portuguese + I + (love the course)
ER: right
A20: and –
ER: right + right + you are happy about it
A20: yes
ER: good + now {ASC} + *ã* + I'm to give you another activity + to do + here
+ and + an important point is + you speak with each other + most of the
time + ok? + the more you talk + the better + I'm not + important + you
are important + ok? + right + let me show you some + pictures + we have
+ this one + we have + this picture here + and this picture there + ok? +
first of all + I would like you to + examine + or study the pictures + very
quickly + and to CHOOse + one picture + which we are going to use + to
speak more
A20: I choose one? ((aponta para A19)) –
ER: you choose one and + you choose one + ok? + one picture for each one +
I'll give you a minute to decide and then you + choose + the picture you

- like + best or + which one + calls your attention
- A20/A19: ((olhando as figuras))
- A20: only the picture? + no + text?
- ER: well you can read the text too but + the pictures are more important
- A20/A19: ((cada uma pega uma figura))
- ER: so + have you decided?
- A20: yes
- ER: which one?
- A20/A19: ((silêncio))
- ER: ((aponta para a figura de A19)) that one?
- A19: yes
- ER: that one for you and for you? + that one?
- A20: ((sinal de afirmativo com a cabeça))
- ER: ok + so let's put this one beside + now + take + your time + maybe + one minute + to study the picture + in more detail + and then + I'm going to give you the opportunity + to have a conversation about your pictures + (you're going to) describe your picture + to make comments about it + you can ask questions + ok? + so + think a little bit more + what you are going to say + plan a little bit what you are going to SAY about your picture and then you are going to have a conversation + with + your + colleague
- A20/A19: ((estudando as figuras))
- A19: ((dirigindo-se a A20)) (INCOMP)
- A20: (INCOMP)
- ER: ready? + yes + so + you can start
- A20: (INCOMP) + ã + I see the the + pictures + (all) + uhm + it's + seem that + ã + free + I + can see free things+ freedom + and it's fi/ it's freedom + because + this + é + sport + é + they + é + the + it + ã + give + ã + to pe/ to people + é [2] some + some freedom + I don't know + ((dirigindo-se a A19)) do you + you understand?
- A19: ((sinal de afirmativo com a cabeça))
- A20: because you + you can + feel the wind + é [all]
- A19: [many] peoples
- A20: manys people ((risos)) + and + it's very exciting + ã + I think the + the same of + this + picture + because + you + can + see + and the horse + and + strange horse + ((risos)) + green horse + ((risos)) and + and you can -
- ER: right
- A20: uhm: + see the horse + and + and: [1] walk -
- A19: [(INCOMP)]
- A20: ["refresc"] [1] you can + feel the wind too
- A19: ((apontando a figura)) the colors + é: + yellow + blue + é: + summer
- A20: yeah + summer [2] but [1] maybe
- A19: ((aponta a figura)) (that's good luck)
- A20: maybe because the + the + horse [1] is ((risos)) (INCOMP)
- A19: ((risos))
- ER: why do you think we have a green horse? + in the picture?
- A20/A19: ((olhando a figura))
- ER: what do you think the green horse represent?
- A20: represent?

- ER: yeah what does it + represent?
- A20: nature [1] peace [1] I think {DESC} [2] because + when you + see + green + you remember the nature + because + é [2] nature is green + and + trees some + flowers [2] (I remember that) + and the sky blue + you remember + water [1] and + the: + (contact) + with the nature
- ER: yes + ((dirigindo-se a A19)) what about your picture? + would you like to + [make] more comments about it?
- A19: [my?]
- ER: yes
- A19: many peoples + é:: + practicing sports + é: [3] so/some [2] + é li/ + é free + é: [6] movement [1] acro/across ((gestos com as mãos))
- ER: what are they doing? + do you know the name of this activity? + in English?
- A19: what?
- ER: what's + this in English? + what's + the name of this + activity? + they are doing
- A19: no
- ER: what are they doing here?
- A19: ((silêncio))
- ER: they are in the air + right?
- A19: yes
- ER: what do you call this + in English? + do you know?
- A19: the sport?
- ER: yes
- A19: no
- ER: ((dirigindo-se a A20)) do you?
- A20: I forgot
- ER: right + this is + parachuting
- A19: parachuting
- ER: parachuting
- A19: parachuting
- ER: yes + because they have parachutes
- A20/A19: yes
- ER: on their bags + yes + ok + good + now let's continue + ã + maybe changing + the activity a little bit + imagine + this is part of your preparation to become + an English teacher + right? + you are doing Letters + so + you have to + prepare to become + teachers + when you finish the course + and + this is your + material + ok? + and + one of you is the teacher + the other one is a student + and then + then you are going to change + you are going to be the and she's going to be your student + ok? + can you use this to + HELP your student + to speak more English?+ for example can you ask + questions? + can you + make comments + and ask + for + more comments from your student? + use this + to motivate more conversation
- A20: ok
- ER: see + if you can do this
- A20: uhm: + ((apontando para si mesma)) can –
- ER: you can start yes + so you + ((nome de A20)) you are the teacher + and + ((nome de A19)) you are the student
- A19: ok

- ER: ok
- A20: about my picture?
- ER: using that picture yes
- A20: *é* well [1] ((*nome de A19*)) + *é*: + do you (know) horses?
- A19: no
- A20: no? you you know what a horse {DESC} + you don't ? + what is horse
- A19: ((silêncio))
- A20: horse
- A19: animal?
- A20: yes + horse + ((apontando para a figura)) is that animal + you [2] *é*: [4] do you:: + *ã* + didn't you see + any horse + green? + in your life?
- A19: no ((risos))
- A20: but + what you can –
- A19: see in the picture
- A20: ((risos))
- ER: yes
- A20: what you: + you think + about the *ã* + green horse?
- A19: because -
- A20: what do you think? + be/ *ã*: + is a: + fantastic? + and + (INCOMP)?
- A19: art
- A20: yes + art + good ((risos)) + good answer + and + what colors + can you see + in this picture?
- A19: blue [1] yellow green + white + black
- A20: black + ok [1] uhm: [5] do you + like + this + this picture?
- A19: yes
- A20: why?
- A19: *é*: + the colors [1] are [3] fantastic is + (old)
- A20: old?
- A19: yes
- A20: and do do you + do you + like + this picture + only because the colors? + is + (beautiful)
- A19: yes {DESC}
- A20: ok + can be
- ER:: good + now {ASC} + let's + swap the roles + now you are the teacher + and ((*nome de A20*)) is your student + and you have [this picture]
- A19: [this picture?]
- ER: to help her + participate in a conversation with you
- A19: *ã*: + do you like ((apontando para a figura)) this sports?
- A20: ((risos)) yes + I love the sports
- A19: *é*: [2] do you: + practice + para/ ((olha para ER))
- ER: parachuting
- A19: parachuting?
- A20: no + I never [2] I never do it
- A19: (do) you see + in: [3] figure?
- A20: what I see?
- A19: ((sinal de afirmativo com a cabeça))
- A20: I see + a lot of people + and they are *ã* + doing *ã* + a circle [2] (INCOMP) hands + and *é* + (INCOMP) [3] and [2] they are + in the air
- A19: uhm:: [2] what do you: + like [1] in picture?
- A20: *ã* I think the *ã* + *sensação*?

- ER: feeling?
A20: I like feeling + I like feeling + exciting
A19: yes
A20: I think + *é*: exciting + the sport + because you can + stay in the air + and [1] I ((risos)) think that + th/these + peoples are crazy ((risos)) + because + seems that + they are + *ã* [1] follow (falling) + and + they are [2] *machucar*?
- ER: do you think they are going to: + get hurt?
A20: yes + I think that + they can hurt + and –
A19: yes
A20: and they hurt ((risos))
ER: right + would you like to + try + that sport?
A19: [I?]
ER: [would] you like to do it?
A19: no ((risos))
ER: never?
A19: never
ER: and you ((*nome de A20*))?
A20: yes
ER: you would
A20: [I'm would]
ER: [((*nome de A20*))] {DESC} + you like challenges
A20: challenges?
ER: challenges ((*gesto*)) + yes + difficult things
A20: no difficult because I + I + I don't think that's + difficult + I think that's exciting + that's very + very + interesting {ASC}
- ER: right
A20: I think –
A19: emotion
A20: yeah + if you + if you have a good teacher + if you + *é*: + know + *ã* + do it + you can do it
ER: sure
A20: yeah
ER: absolutely + yes + good + ok + let's wait to see + maybe you have the opportunity
A20: yes
ER: (lucky) you + now + one last question for you is about the test + the exam + the experience of doing this oral test + tonight + what's your impression about it? + did you have a good time? + do you think it's + go:od? + important? + give me your + opinion about this
A20: I think that's good + (and important) because you *ã* [2] uhm: [2] a: + (INCOMP)
ER: it's a + study
A20: study + it's a study about English and + is very important [1] uhm [2] to us + because + we ((risos)) + (do) + Letters + and –
A19: to *desenvol/desenviment* + the + students
ER: ok + to help –
A19: ((*gestos*)) (INCOMP)
ER: in students' development
A19: yeah

- ER: yes + yes + uhm + when you + ã + did the test + for the first time + last year + and + this year + for the second time + can you + see any difference? + in your + development?
- A20: now
- ER: can you?
- A20: sure
- ER: yes?
- A20: sure I [1] I don't know + maybe I + + have more + difficulty (these year) + because I: [1] I did English [1] and + this year + I + don't + do + only my course
- ER: right
- A20: and + I + I [2] ((gestos)) very lost ((risos))
- ER: you are a little bit lost?
- A20: yeah ((risos)) + I think
- ER: right + how about you? + if you compare + last year and this year
- A19: é: + second test + é + is uhm: + dialogue + and first + é + reading [1] and dialogue
- ER: and dialogue
- A19: second test + é + dialogue
- ER: yeah + dialogue
- A19: dialogue
- ER: right + ok + and do you think your + capacity to participate in the dialogue + is better + now?
- A19: my + dialogue?
- ER: yes
- A19: ((gesto sinalizando mais ou menos))
- ER: a little bit better?
- A19: ((expressão de que não))
- ER: ((gestos)) a little bit better?
- A19: yes
- ER: ((gestos)) like this?
- A19: ((gestos)) yes ((risos))
- ER: ok + right + good + now + can I ask you a favor? + ã + we are going to finish the test now + when you leave this room + when you meet your colleagues + do not make many comments about the test to your colleagues + ok? + because more students will come + and do the test + tonight or tomorrow + so + ã + when we finish with the tests + then you can make comments + no problem {DESC}
- A20: [ok]
- ER: [ok] but + wait a little bit + keep it as a [secret]
- A20: [secret]
- ER: yes + good + and once more + thank you for coming + for helping us
- A20: you're welcome
- ER: good + right + you can go now + have a good evening + bye bye
- A20: bye

ANEXOS

ANEXO A1 – Resumo do Projeto de Iniciação Científica**REFLEXÃO NA AÇÃO 3: RETORNO PARA SALA DE AULA 1 E
AVALIAÇÃO 2⁸⁹**

Este projeto de investigação aplicada, qualitativo-interpretativista, visa a investigar e a diagnosticar problemas na proficiência oral dos alunos, decorrentes do processo ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em sala de aula (SA) a fim de corrigi-los posteriormente. Encontra-se nas discussões teóricas sobre formação de professores de ILE de um ensino prático-reflexivo para conectar a universidade e o mercado de trabalho, i.e., teoria e prática. Tal levantamento será por meio de transcrições e análises de um teste de proficiência oral de ILE (TEPOLI 1) aplicado aos alunos. Não só as dificuldades e interesses dos alunos serão considerados, mas também a maneira com que o professor aborda, planeja e avalia seus alunos. A avaliação será, portanto, meio de coleta de dados para o professor interpretar para embasar tomadas de decisões que gerem modificações na prática de SA e, conseqüentemente, consiga alcançar melhoras no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar passa a ter como objetivo a formação contínua do professor como um profissional autocrítico e consciente das práticas discursivas da SA, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos (SCARAMUCCI, 1997).

Palavras-chave: avaliação da produção oral, formação de professor, competência oral, crenças, cultura de aprender.

⁸⁹ Nesse ano, composto de sete alunos, dois colaboradores e a orientadora.

ANEXO A2 – Resumo do Projeto de Estágio Básico (UNESP)

De 10 / 11 / 2010 a 10 / 03 / 2011 (120 horas)

RESUMO: Este projeto propõe a confecção de transcrições de entrevistas orais do teste TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), aplicado a alunos de Licenciatura em Letras de uma faculdade particular do estado de São Paulo, futuros professores de inglês como língua estrangeira (ILE). Vincula-se ao projeto maior “Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros”, coordenado pelo orientador do estágio, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. O aluno-estagiário se familiarizará com os processos de transcrição dos referidos dados, gravados em áudio e em vídeo, e confeccionará um conjunto de transcrições a serem delimitadas pelo orientador e pela co-orientadora do estágio, Profa. Ms. Elen Dias.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; formação de professores; língua inglesa; oralidade; proficiência; transcrições.

ANEXO B – Ata da reunião do projeto de iniciação “Científica Reflexão na Ação 3” em 08/07/06 -11h45 redigida por A1 da IC

Membros presentes: A1, colaborador 1, A2, A4, A5 da IC, PFP

Questões discutidas preliminarmente: Não entrega dos diários e resenhas dos textos.

Objetivos do grupo para os próximos meses: a) Últimos detalhes para a preparação do painel que será apresentado no próximo seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo-GEL; b) Avaliação dos resumos já preparados tanto para o GEL quanto para os próximos eventos já agendados para este ano. Discussões sobre diferentes pontos de vista a respeito das preparações dos resumos.

Retomada da discussão sobre o autor Almeida Filho e suas maneiras de discorrer quanto ao ensino de língua estrangeira. Tópicos da discussão: *divergência de ideias; **Brainstorm*, **traditional, communicative, approaches* (diferentes tipos de abordagens); histórico sobre estudos de línguas; * discussão quanto à interação na sala de aula.

- 1) Evolução das abordagens de ensino de línguas; 2) Aprofundamento das pesquisas; intuição e domínio de técnicas - *Know what you are doing*; 3) A necessidade externa do aluno; 4) Abordagem comunicativa: alvo do aluno.

Visionamento dos testes e visão do erro: 1) Linguagem Comunicativa: ensino implícito e explícito da gramática – *learn it, do it*. Preparação de atividades. Levantamento dos erros de testes de 2005.

Próximas atividades: entrega das atas, diários e resenhas atrasados para PFP.

ANEXO C – Questionário dos Alunos

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS (2004-I)

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa, que tem como objetivo investigar o processo de aprendizado de línguas estrangeiras em cursos de licenciatura em Letras. Suas opiniões serão avaliadas sigilosamente e serão preservadas as identidades dos participantes. Por favor, responda o questionário durante a aula e, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Muito obrigado.

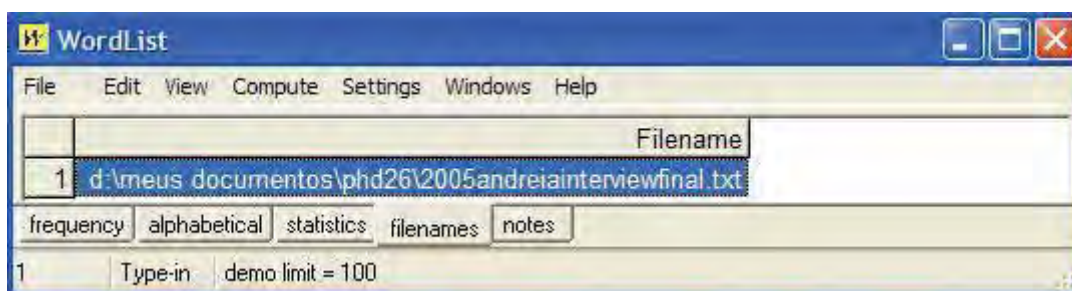
1. Sua idade: ___ anos 2. Sua língua materna: _____ 3. Sexo: () F () M
 4. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras?
 () SIM () NÃO Em caso afirmativo, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente? (Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que se apliquem ao seu caso.)
 4.1 Escola de Ensino Fundamental (1^a à 8^a séries) ()
 4.2 Escola de Ensino Médio ()
 4.3 Universidade(s) ()
 4.4 Escolas de língua(s) ()
 (Até que nível você cursou () ou esta cursando ()? _____)
 4.5 Aulas particulares..... ()
 4.6 Outra(s) maneira(s) – Poderia especificar? _____
 5. Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Por exemplo, familiares ou amigos que falem essa língua, leituras, televisão, etc. Especifique. _____
 6. Quais os motivos que levaram você a escolher a Licenciatura em língua Inglesa? _____
 7. Quais são as suas expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade?
 8. Como você avalia sua proficiência oral na língua inglesa (em uma escala de 5.0 a zero)?
 Escolha e assinale a faixa abaixo que melhor descreva seu nível atual (assinale somente UMA faixa):

	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTA
[]	Falo inglês como um falante altamente competente.	5.0
[]		4.5
[]	Falo inglês fluentemente e de maneira correta em quase todos os aspectos e ocasiões em que faço o uso da língua. Conheço amplamente o vocabulário e, portanto raramente hesito na fala para encontrar as palavras adequadas. Por outro lado, não sou completamente fluente em situações nas quais não tenho prática de uso da língua.	4.0
[]		3.5
[]	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, mas minha linguagem oral apresenta erros e às vezes não encontro as palavras para expressar o que quero dizer. Tenho dificuldade em me expressar sobre determinados assuntos ou em ocasiões nas quais ainda não tive a oportunidade de praticar o uso da língua. Sou capaz de fazer um breve relato verbal em inglês de informações que eu tenha obtido por meio de minha língua materna (por exemplo, leio um texto em português e sou capaz de comentar o conteúdo geral do texto em inglês).	3.0
[]		2.5
[]	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, por exemplo, para dar e receber instruções simples, perguntar e informar as horas, perguntar e falar sobre aspectos corriqueiros de experiências escolares e de trabalho, e sobre meus interesses e preferências. Meu vocabulário é limitado e preciso me esforçar bastante para falar inglês em situações novas ou inesperadas.	2.0
[]		1.5
[]	Sou capaz de expressar apenas idéias simples, relacionadas às minhas experiências cotidianas e ao ambiente em que me encontro, por exemplo, perguntar e falar sobre	1.0

	tempo, alimentação, e algumas instruções. Meu vocabulário se restringe a um conjunto de palavras e frases simples.	
[]		0.5
[]	Eu não falo Inglês	0.0

(Adaptado de Oskarsson, 1980. *General Self-assessment Rating Scale – SPEAKING*).

9. Como você acha que será sua competência na língua inglesa quando você se formar? _____
10. Você se expressa na língua inglesa em sala de aula? Como você avalia a qualidade dessa comunicação? _____
11. Você gosta das aulas de Língua Inglesa? Por quê? _____
12. Você gosta de falar inglês com seu professor? E com os colegas de classe? Por quê? _____
13. Na sua opinião, um professor de Língua Inglesa deve dar aulas somente de inglês? Quais são os fatores que contribuem para essa interação na sala de aula? _____
14. Das atividades realizadas em sala de aula de Língua Inglesa, quais são as que mais lhe agradam? Por quê? _____
15. Quais dificuldades você prevê encontrar no processo de aprendizado da língua inglesa na universidade? _____
16. Você teria mais algum comentário ou sugestão sobre o aprendizado de língua inglesa no Curso de Licenciatura em Letras? _____
- DAConsolo (2004)**

ANEXO D – Exemplos das operações realizadas pelo programa *WordSmith Tools*

The screenshot shows the WordList application window displaying a word frequency table. The title bar reads 'WordList'. The menu bar includes 'File', 'Edit', 'View', 'Compute', 'Settings', 'Windows', and 'Help'. The table has columns for 'Word', 'Freq.', '%', 'Texts', '% emmas', and 'Set'. The 'frequency' tab is selected, showing '391 Type-in overall'.

	Word	Freq.	%	Texts	% emmas	Set
1	#	227	10,36	1	100,00	
2	A	113	5,16	1	100,00	
3	E	109	4,97	1	100,00	
4	YOU	75	3,42	1	100,00	
5	I	48	2,19	1	100,00	
6	TO	41	1,87	1	100,00	
7	AND	40	1,83	1	100,00	
8	DO	38	1,73	1	100,00	
9	SHE	38	1,73	1	100,00	
10	THE	37	1,69	1	100,00	
11	S	29	1,32	1	100,00	
12	WHAT	29	1,32	1	100,00	
13	THIS	27	1,23	1	100,00	
14	RIGHT	24	1,10	1	100,00	
15	THAT	24	1,10	1	100,00	
16	YEAH	24	1,10	1	100,00	
17	SO	20	0,91	1	100,00	
18	ABOUT	19	0,87	1	100,00	
19	IN	18	0,82	1	100,00	
20	YES	17	0,78	1	100,00	
21	DOES	16	0,73	1	100,00	
22	HAVE	16	0,73	1	100,00	
23	OF	15	0,68	1	100,00	
24	T	15	0,68	1	100,00	
25	IS	14	0,64	1	100,00	
26	IT	14	0,64	1	100,00	
27	WORK	13	0,59	1	100,00	
28	DON	12	0,55	1	100,00	
29	LIKE	12	0,55	1	100,00	
30	GOOD	11	0,50	1	100,00	
31	AT	10	0,46	1	100,00	
32	CAN	10	0,46	1	100,00	

The screenshot shows the WordList application window. The menu bar includes File, Edit, View, Compute, Settings, Windows, and Help. The main window displays a table comparing two files. The 'overall' column is highlighted. At the bottom, there are tabs for frequency, alphabetical, statistics, filenames, and notes. The statistics tab is active, showing 391 types and a TTR of 19.91.

	0	1
text file	overall	newfinal.txt
file size	10.208	10.208
tokens (running words) in text	2.191	2.191
tokens used for word list	1.964	1.964
types (distinct words)	391	391
type/token ratio (TTR)	19,91	19,91

frequency | alphabetical | statistics | filenames | notes

391 | Type-in | demo limit = 100

The screenshot shows the Oxford Wordlist Tools application window. The menu bar includes File, Edit, View, Compute, Settings, Windows, and Help. The main window displays a list of words with their frequency and percentage data. The first row is highlighted.

N	Occurrences	Word #	freq	%	File	%
1	is happening this situation? he is run in is riding riding a horse yet but where	453	19.0%	0.4%	0.0%	0.0%
2	where is happening this situation? he is run in is riding riding a horse yet	372	12.3%	0.3%	0.4%	0.0%
3	where is happening this situation? he is run in is riding riding a horse yet	365	12.3%	0.3%	0.4%	0.0%
4	yeah i'm from Fernando but he is but she it's one hundred twenty a	17	0.3%	0.3%	0.2%	0.0%
5	a lot of ten ten times i think who is he? please describe for me a one about	90	1.0%	1.0%	0.7%	0.0%
6	the reason why is the man this way? is he working out? may i keep on doing	411	14.0%	0.3%	0.7%	0.0%
7	if i just wanted to know if this man if he's reacting like oh what do you think	156	5.4%	4.4%	0.2%	0.0%
8	had on is faculty is to learn English but he need to study more / no i don't i don't	46	0.3%	1.5%	0.0%	0.0%
9	is species the Spielberg to be do you to do the fiction i like these these	494	21.1%	0.9%	0.9%	0.0%
10	he arrived he passed the path and now he just just looking yeah he return yeah	330	9.1%	0.0%	0.3%	0.0%
11	a "V" from victory or maybe he arrived he passed the path and now he just just	324	9.3%	0.0%	0.3%	0.0%
12	the sun and a "V" from victory or maybe he arrived he passed the path and now	322	9.0%	0.0%	0.3%	0.0%
13	the way so? yes against him yeah so he is trying to swim but the water is	245	3.0%	3.4%	0.0%	0.0%
14	the stu students some sitting classes he gave last year i have children and	79	1.0%	0.7%	0.0%	0.0%
15	Sunday i'll be thank you yes yeah he is asking why you you choose to	29	0.1%	0.2%	0.7%	0.0%
16	and the man in the horse when can't apply in is exotic i remember odians odians	252	11.6%	2.9%	0.0%	0.0%

ANEXO E1 – Notas de campo de A1 - 17/05/2006

A PFP nos pediu para estarmos sempre sentados com dois alunos (01 e 02), um de cada lado, que apresentam mais dificuldades de aprender inglês – seja nas aulas de inglês ou nas de metodologia, com textos sobre aprendizagem da língua. Como monitores, temos a tarefa de fazer anotações sobre o que se passa nas aulas e sobre o que os alunos acham, o que pensam etc:

1) uma das alunas (A1) me disse que não gosta de inglês e a outra (02), que acha difícil falar, que sente vergonha de errar;

2) A1 nem sempre faz os exercícios, conversa muito, sai da sala, não tira dúvidas, quer a resposta pronta, isto é, que eu de a resposta; sempre tem uma justificativa para não fazer os exercícios dentro e fora da sala de aula (cansaço, trabalhou muito, muita tarefa de outras matérias, falta de tempo);

3) A2 já é diferente: acha difícil, tem medo de falar algo errado, mas faz os exercícios, pergunta, quer entender;

4) Ambas falaram que entendem a importância de participar das atividades que isso vai ajudar a professora e elas mesmas a ver o que elas estão com dificuldade e estudarem de novo o conteúdo em sala, tirarem dúvidas ou de participar do teste final também (TEPOLI), mas têm medo de não conseguir fazer o que tem que fazer, de falar em inglês.

A aula começou com exercícios de ouvir para responder perguntas; depois ouvir e repetir; diálogos em pares; gramática e depois um texto. Todos os exercícios foram corrigidos em sala.

ANEXO E2 – Notas de campo de A2 da IC – aula gravada em 13/09/2007

Hoje eu monitorei uma aluna (04) durante a gravação da aula (dia 13/09/2007). Ela estava com dúvidas e me perguntou que palavra era. Ela parecia com medo de errar, de não saber falar a palavra correta e me perguntava, “como fala isso?”. Então aproveitei para explicar pra ela sobre o monitor que conversamos na última reunião de iniciação – foi bom porque eu senti que eu tava ensinado ela. Aí ela me disse que pergunta fala a palavra em inglês, mas com dúvida/medo e tinha vergonha de errar na frente de outros. Além disso, afirmou que nunca gostou muito de inglês, que achava difícil. Começo a perceber que o que discutimos sobre as concepções dos alunos que se tornam crenças e intervem negativamente no processo de ensino/aprendizagem estão presentes em nossa sala de aula, essa não foi a única aluna com quem conversei e que fala a mesma coisa.

ANEXO F1 – Exemplo das figuras do teste com textos sobre rotina



WHAT'S YOUR SCHEDULE LIKE?

Look at the pictures. Who gets up early? Who gets up late?



Brittany Davis College Student

"My classes all start at 8:00 A.M., so I get up at 7:00, eat a quick breakfast, and take the bus to the university. In the afternoon, I have a job at the library. My only time to study is in the evening, from eight until midnight. I work at the library on Saturdays, too. But on Saturday nights I stay out late, and on Sundays I sleep until noon!"

Joshua Burns Web-Site Designer

"I design Web sites for small companies. I'm self-employed, so I work at home. I get up at 6:30 and go for a run before breakfast. I'm at my computer by 8:00, and I work until 6:00. Around one o'clock, I take a lunch break, and I 'surf the Net' to look at other Web sites. I work hard – sometimes I work all night to finish a project. But I never work on weekends!"

Maya Black Rock Musician

"I go to work at ten o'clock in the evening, and I play until 3:00 A.M. I take a break at midnight, though. After work, I have dinner at an all-night restaurant. Then I take a taxi home. I go to bed at five in the morning and sleep until two in the afternoon. I only work three nights a week – Friday, Saturday, and Sunday – but I practice every afternoon."

ANEXO F2 – Exemplo das figuras do teste com texto sobre cultura

The article is about a printmaker, a painter, and a sculptor. Look at the artists' names, when they lived, and where they were born. Can you match each work of art with the artist?

Hiroshige (1797–1858)

Hiroshige was born in Edo (now Tokyo). As a boy, he studied with a famous artist. Hiroshige traveled to many beautiful places in Japan. His woodblock prints are landscapes – mountains, fields, rivers – with small human figures. Hiroshige's prints suggest strong feelings about these places.



1.



2.

Frida Kahlo (1907–1954)

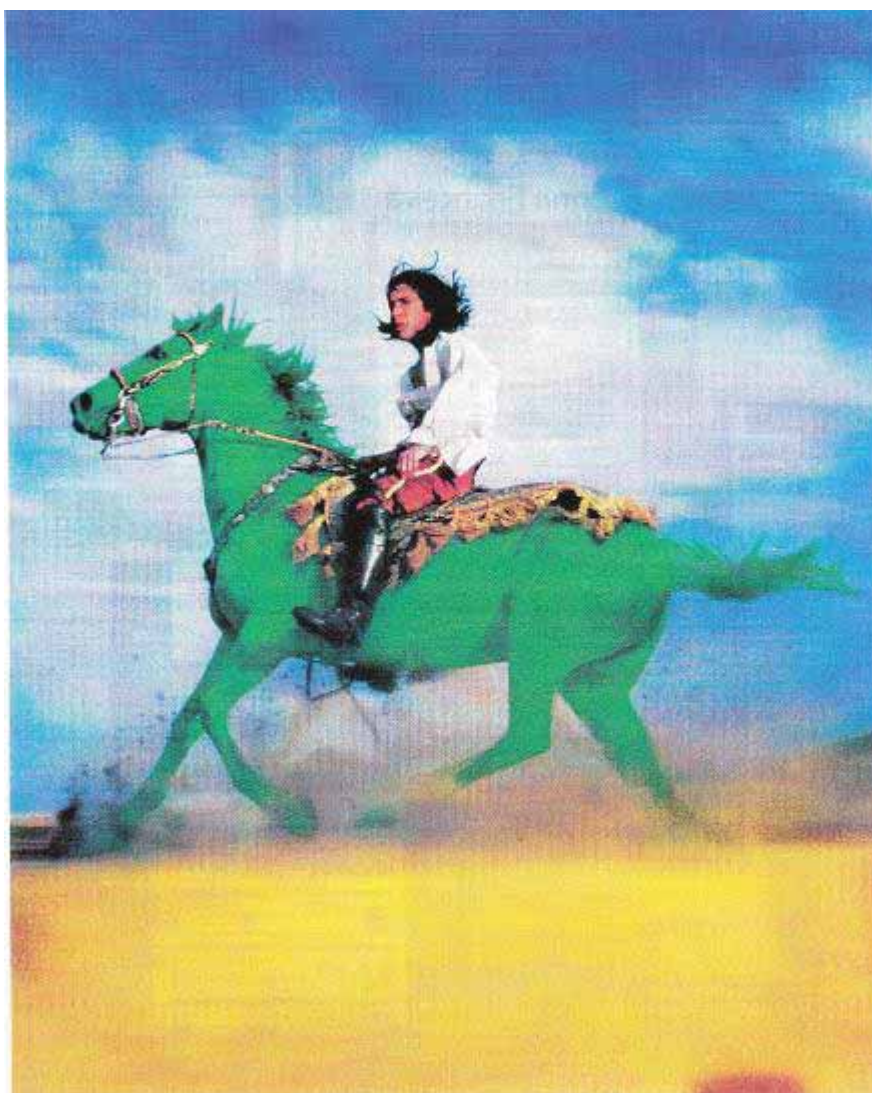
Frida Kahlo was born near Mexico City. At 15, she almost died in a bus accident. For the rest of her life, she was disabled and in pain. Soon after the accident, Kahlo taught herself how to paint. Kahlo is especially famous for her self-portraits. In these paintings, Kahlo used bright colors and strange symbols to show her feelings.

Alexander Calder (1898–1976)

Alexander Calder was born in Philadelphia. First, he studied engineering. At the age of 25, he went to art school. Calder developed a new kind of sculpture: the mobile. Mobiles hang from the ceiling and move in interesting patterns. In many of Calder's mobiles, wires connect flat, colorful metal shapes.



3.

ANEXO G – Exemplo das figuras do teste sem texto

ANEXO H – Faixas de Proficiência

**A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA
ORAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA⁹⁰**

DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO⁹¹

(UNESP – São José do Rio Preto & The University of Melbourne)

[Publicado em *Trabalhos em Lingüística Aplicada* vol. 43, nº 2, 2004: 265-286.]

This article presents a theoretical background and some results from a research project that aimed at investigating the issue of EFL teachers' oral language proficiency (OLP-EFLT) in contexts of English Language and Literature undergraduate courses (*Licenciatura em Letras*, henceforth Letter courses) in Brazil. The project analysed OLP-EFLT from the perspective of students' and teachers' views and expectations about OLP in English and by means of a language test. The Test of Oral Proficiency in English, labelled as *TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)*, designed as a research instrument, was taken by graduating students from three Letters courses in two consecutive years. The data presented here derive from results and transcripts of *TEPOLI* concerning one of the contexts investigated. Such results contribute for a definition of the characteristics of OLP-EFLT, especially among graduating students of Letters, and the design of an oral test to assess their OLP. However, the investigation indicates the needs for further research on linguistic aspects and oral tasks that are more representative of OLP-EFLT. The theoretical and methodological aspects dealt with here may nevertheless motivate future work on the issue of teachers' language proficiency and how to make valid and reliable claims about OLP-EFLT. [...]

Com base nas reflexões sobre a teoria e os dados deste trabalho, propõe-se uma versão revisada das faixas de proficiência do *TEPOLI* utilizadas em PUB1-FOR2002 (vide anexo). Nesta versão, composta de cinco faixas em vez das três utilizadas anteriormente, incorporam-se de maneira mais clara e detalhada os descritores de proficiência utilizados, na seguinte seqüência: eficiência e fluência na comunicação verbal, variedade e precisão gramatical, variedade e adequação de vocabulário, pronúncia e compreensão oral na interação verbal.

Foram criadas duas faixas a mais de proficiência: uma mais alta (faixa A), para descrever um desempenho desejável, próximo ao “ideal” de competência para professores de ILE, e outra mais baixa (faixa E), para descrever uma proficiência abaixo do nível minimamente requerido para esses profissionais. Para cada faixa, sugerem-se duas notas numéricas, que podem também ser atribuídas aos examinados ou somente utilizadas como um critério a mais de avaliação. Assim, a nota máxima seria equivalente a 10.0, e a mínima, a 6.5.

Apresento, a seguir, a descrição das cinco faixas propostas:

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral. Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais. Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.	10.0

⁹⁰ Agradeço a Matilde Ricardi Scaramucci pelas contribuições, durante o período de Hospitalidade Acadêmica junto ao DLA/IEL-UNICAMP, à minha reflexão sobre o tema abordado neste artigo.

⁹¹ Bolsista FAPESP junto à Universidade de Melbourne, Austrália (pós-doutoramento – processo 03/03981-0).

	<p>Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	
		9.5
B	<p>Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir.</p> <p>Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	9.0
		8.5
C	<p>Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exhibe grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>	8.0
		7.5
D	<p>Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.</p> <p>Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p>	7.0
		6.5

E	<p>Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.</p> <p>Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>	6.0
---	--	-----

As sub-faixas apresentadas para as notas intermediárias permitem, no caso de atribuição de notas numéricas, diferenciar candidatos em termos de variações mais específicas no que concerne as características da fala contempladas nas faixas.⁹² Salienta-se que, embora se tratem de faixas, a utilização das notas, se necessário, deve ser padronizada em termos de valores pontuais, por exemplo, 10.00 ou 9.5 para a faixa A, não sendo recomendada a atribuição de outros valores, intermediários.

Para um candidato ser classificado em determinada faixa, é necessário que seu desempenho no TEPOLI corresponda, com relação a todos os aspectos explicitados pelos descritores na referida faixa. Candidatos que apresentem algumas características de uma faixa superior e de outra inferior, deverão ser classificados nesta.

Candidatos cuja proficiência não se encaixe em todos os descritores da faixa D seriam considerados no escopo dos descritores da faixa E, cuja proficiência testada não demonstra, portanto, a competência oral de um falante de ILE prestes a atuar como professor dessa língua. [...]

⁹² Baseado nas faixas para proficiência oral propostas por Oskarsson (1980).

ANEXO I – Livro *English File 1* – pags. 42 e 43

Family: *sister / father, etc.* Irregular plurals

A royal ghost story *CD 2 - T. 24* *Who's your mother's father's daughter?*

H·A·M·L·E·T

by WILLIAM SHAKESPEARE *To be or not to be*

The King of Denmark, old Hamlet, is married to Queen Gertrude. The King's brother, Claudius, wants to be king. He kills old Hamlet and gets married to Gertrude. The King's son, young Hamlet, comes home from university. His father's ghost tells Hamlet to kill his uncle Claudius ...

YOUNG HAMLET the Prince of Denmark, Claudius's nephew
 OLD KING HAMLET Hamlet's father
 CLAUDIUS the old King's brother, Gertrude's second husband
 GERTRUDE Claudius's wife, Hamlet's mother
 OPHELIA Hamlet's girlfriend, Polonius's daughter
 LAERTES Ophelia's brother, Polonius's son
 POLONIUS Laertes and Ophelia's father, Claudius's friend
 HORATIO Hamlet's friend

Gertrude = Old Hamlet (101) = Claudius (102) = Polonius

Young Hamlet Ophelia Laertes

CD 2 - T-24

1 a Listen. Underline the stress on the names.
b Complete the chart.

♂	♀	Plural
grandfather	grandmother	(grandparents)
father	mother	(parents)
husband	_____	_____
son	_____	(children)
_____	sister	_____
_____	uncle	_____
cousin	cousin	_____
boyfriend	_____	_____
_____	friend	_____
nephew	niece	_____

4 CD 2 - T-25

the father brother grandmother
grandfather

son husband cousin brother mother

GRAMMAR FOCUS

Possessive 's

Gertrude is Hamlet's mother.
McDonald's restaurant.
Beethoven's fifth symphony.

Use 's on the ... of ... NOT the mother of Hamlet

PRACTICE
Write sentences.

- Hamlet / Horatio
Hamlet is Horatio's friend.
- Claudius / Hamlet
- Hamlet / Ophelia
- Laertes and Ophelia / Polonius
- Hamlet / Gertrude

PRONUNCIATION

5 Listen and repeat. CD 2 - T-26

- /t/ Hamlet's girlfriend
- /z/ Ophelia's brother
- /z/ Polonius's son

Note: page 19 /s/ /z/ /z/

2 a Test a partner.
A Who's Hamlet?
B He's Horatio's friend and Claudius's nephew.
Who's ...?
b 6 Listen. Right ✓ or wrong X? CD 2 - T-27

1 Hamlet is Gertrude's son. ✓

3 Read about the play. Which character doesn't die at the end?

Hamlet kills Polonius. Ophelia kills herself. Claudius tries to kill Hamlet with poison but Gertrude drinks it and dies. Laertes, Ophelia's brother, fights Hamlet. Hamlet kills Laertes and Laertes kills Hamlet, but before he dies, Hamlet kills his uncle Claudius.

4 a Write five names (friends or family).
b Talk to a partner.
Who's Roberto? How old is he? What does he do?

5 a Write *my, his, her, our, or their*.



This is *my* family. Philip's _____ husband. These are _____ children. That's _____ son. _____ name's Charles. And this is _____ daughter. _____ name's Anne. These are Charles's children. _____ names are William and Henry. This is _____ second son. _____ name's Andrew. And these are _____ ten children: Eugene and Beatrice. This is _____ house. ...

b 7 Listen and check. Who is she? CD 2 - T-28

Irregular plurals

man	→ men
woman	→ women /wɪmɪn/
person	→ people /piːpl/
child	→ children /ˈtʃɪldrən/
wife	→ wives