



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Marisa Baldani Peres Ibrahim

*A Interação Oral de uma Professora
Não-Nativa em Aulas de Língua Estrangeira
(Inglês)*

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos – área de concentração em Lingüística Aplicada.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
São José do Rio Preto
2006

COMISSÃO JULGADORA

Membros Titulares

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo – orientador

Profa. Dra. Ana Antonia de Assis-Peterson

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

Membros Suplentes

Prof. Dr. Francisco Quaresma de Figueiredo

Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão

Minha gratidão ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, meu orientador e incentivador nas etapas que ocorreram, pelo apoio e dedicação constantes no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a meu esposo, Amir Ibrahim Júnior, pelo total apoio e incentivo em relação às viagens a UNESP (sjrp) e ao companheirismo e compreensão nas horas de estudo.

Agradeço aos membros do programa de Estudos Lingüísticos deste campus (área de Lingüística Aplicada), Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão e Profa. Dra. Solange Aranha, pelo apoio e orientação.

Agradeço a Profa. Dra. Ana Antonia de Assis-Peterson (UFMT) pela participação na banca examinadora e em especial a professora participante da pesquisa e sua instituição de ensino.

Muito obrigada aos meus pais e a Deus que proporcionou esta oportunidade de ingressar neste programa.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	10
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	11
1.2 <i>Objetivos e perguntas de pesquisa</i>	15
1.3 <i>Organização da dissertação</i>	17
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A RELAÇÃO ENTRE INSUMO E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA	20
2.1.1 <i>As diferenças do discurso entre FN e FNN</i>	26
2.1.1.1 <i>Modelo de análise da negociação de significado</i>	28
2.1.2 <i>Insumo e interação na aquisição de L2</i>	30
2.1.3 <i>O discurso de sala de aula (o modelo de análise de Sinclair e Coulthard)</i>	31
2.1.4 <i>A natureza do discurso de sala de aula</i>	34
2.1.4.1 <i>Características gerais e estrutura</i>	35
2.1.4.2 <i>Tipos de uso da língua</i>	36
2.1.4.3 <i>Tomadas de turno</i>	38
2.1.4.4 <i>A fala do professor</i>	39
2.1.4.5 <i>A participação do aprendiz</i>	43
2.1.5 <i>Os papéis do professor e do aluno na interação</i>	44
2.2 - COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR	48
2.2.1 <i>Competência comunicativa</i>	55
2.2.2 <i>O perfil linguístico-comunicativo do professor de LE no Brasil</i>	59
2.2.3 <i>Abordagem de ensinar do professor</i>	64
2.2.3.1 <i>Estilos de ensinar</i>	66
2.3 - A MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR	70
2.3.1 - <i>Aspectos motivacionais característicos dos professores</i>	72
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	77
3.1 <i>A etnografia e a pesquisa qualitativa no ensino de LE</i>	77
3.2 <i>A observação como pesquisa e método e critérios de análise</i>	79
3.3 <i>O contexto e os alunos</i>	86
3.4 <i>A professora participante</i>	87

<i>3.5 Instrumentos para a coleta de dados</i>	88
<i>3.5.1 Gravações das aulas em áudio e vídeo</i>	89
<i>3.5.2 Entrevista com a professora</i>	89
<i>3.5.3 Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI)</i>	90
<i>3.5.4 Descrição do TEPOLI</i>	90
<i>3.5.5 Logs</i>	96
<i>3.5.6 Notas de campo</i>	96
<i>3.5.7 Questionário aos alunos</i>	96
<i>3.5.8 Questões sobre estilos de ensinar</i>	97
<i>3.6 Procedimentos de análise</i>	97
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS	100
<i>4.1 Categorização das falas da professora e dos alunos</i>	101
<i>4.2 A caracterização da interação oral da professora com seus alunos</i>	108
<i>4.2.1 Características que expressam a capacidade da professora em expor as idéias com clareza (micro-análise)</i>	111
<i>4.2.2 Características que demonstram o modo como a professora ensina (micro-análise)</i>	116
<i>4.2.3 Características que demonstram o estilo centralizador da professora (micro-análise)</i>	126
<i>4.2.4 Características da participação do aprendiz na interação (macro-análise)</i>	129
<i>4.3 Uma amostra de aula típica da professora</i>	135
<i>4.4 As características da fala da professora</i>	136
<i>4.5 A visão que a professora tem de si mesma</i>	140
<i>4.6 Análise do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)</i>	145
<i>4.6.1 A dimensão sensorial da professora</i>	152
<i>4.6.2 Avaliação da proficiência oral da participante</i>	153
CAPÍTULO V - Conclusão	159
<i>5.1 discussão dos dados</i>	159
<i>5.2 O alcance de alguns instrumentos na pesquisa e sugestões para futuros estudos</i>	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	168
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	173

CODIGOS DE TRANSCRIÇÃO

Adaptação de Sacks, H., Schegloff, E.A. e Jefferson, G. (1974) 'A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation', *Language*, 50: 696-735; e Atkinson, J. M. e Heritage, J. (eds) (1984) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.

()	inaudível para transcrever
hhh	indica aspiração audível
[interrupção da fala começa
]	interrupção da fala termina
menor	voz mais baixa que o normal
> <	conversa mais ou menos rápida que o normal
(())	comentário do pesquisador
(++)	período de silêncio (segundos)
(+)	pausa menor que 2 segundos
:::	prolongamento da palavra
Becau-	corte abrupto
HE says	ênfase / stress
Dr^ink	aumento da entonação (<i>pitch rise</i>)
=	relacionamento truncado
T	teacher
ST	student
STs	students
...	omissão da transcrição

LISTA DE ABREVIACOES

AC	Análise Conversacional
AD	Análise do Discurso (linha anglo-saxnica)
ARA	Abertura – resposta – avaliao
FE	Fala para estrangeiro
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LE	Língua estrangeira
PN	Professor nativo
PNN	Professor não-nativo
TEPOLI	Teste de proficiência oral em língua inglesa

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 01	Tipos de modificações interacionais na fala para estrangeiro (ELLIS, 1994)	24
Figura 02	Modelo de não-compreensão	28
Figura 03	Figura representativa das competências num estágio ideal de desenvolvimento (ALMEIDA FILHO, 1993/2002)	51
Figura 04	Equação de Competências de um Educador em Língua Estrangeira (BASSO, 2001)	52
Quadro 01	Semelhanças e diferenças entre AC e AD (LEMOS, 1994)	83
Quadro 02	Faixas de proficiência do TEPOLI (CONSOLO, 2004)	93
Tabela 01	Modelos e sistemas de códigos baseados na observação em sala de aula	102
Tabela 02	Dados estatísticos da aula típica	135
Gráfico 01	Representação das respostas relacionadas à pergunta 1 do questionário.	137
Gráfico 02	Resultado da pergunta número 8 do questionário que compara as aulas de um PN e um PNN	138

RESUMO

Este estudo teve como objetivo, num primeiro momento, perceber como se caracteriza a interação oral de uma professora não-nativa num contexto onde há forte demanda de produção oral. Num segundo momento, teve como objetivo investigar quais os fatores mais afetam a motivação e a auto-estima da professora, no que se refere a sua competência comunicativa. O contexto investigado consistiu numa classe de alunos no nível intermediário em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo. A pesquisa, de caráter etnográfico, utilizou dados obtidos por meio de gravações das aulas em fitas de áudio e vídeo, *logs*, notas de campo, questionário para os alunos, entrevista e um teste de proficiência oral para a professora (TEPOLI). Numa etapa posterior, foi realizado um questionário contendo cinco perguntas referentes ao estilo de ensinar da professora. A caracterização da interação consistiu em vinte e uma categorias das falas da professora e dos alunos. Essas categorias foram divididas numa micro e numa macro análise, partindo da percepção dos alunos em relação à interação oral da professora, considerando-se a interação uma co-produção. Alguns resultados mostraram que a professora interage bem com seus alunos porque usa muitos recursos e técnicas de ensino voltadas mais para o nível da frase, ou seja, técnicas simples e repetitivas que facilitam a compreensão do aluno. Levantou-se a hipótese de que embora a abordagem de ensinar da professora apresente traços estruturalistas, ela consegue dosar técnicas e estratégias que considera relevantes para o aprendizado do aluno. A visão que a professora tem de si mesma, no aspecto de sua competência oral, mostrou-se em harmonia com sua concepção de linguagem, pois está de acordo com o seu desempenho em sala de aula, que segundo ela, passou por uma mudança de foco, à medida que adquiriu mais maturidade na sua prática. Em

relação a um professor nativo, considera que um professor não-nativo geralmente tem que se esforçar mais para atingir um nível desejável de proficiência. No entanto, a questão da proficiência oral não é um fator que interfere em sua motivação como professora de língua estrangeira.

ABSTRACT

In a first moment, this study had the goal of perceiving how a non-native teacher interaction is characterized in a context where there is a strong need for oral production. In a second moment, it had the goal of investigating which factors most affect the teacher's motivation and self-esteem, in relation to her communicative competence. The context investigated was in an intermediate level class in a private language school in Sao Paulo city. The research, a qualitative study, used data collected by means of audiovisual recordings, logs, field notes, class observation, a questionnaire for the students, an interview and an oral test for the teacher (TEPOLI). In a subsequent moment, a questionnaire having five questions related to the teacher's teaching style was used to collect further data. The characterization of classroom interaction consisted of twenty-one categories of teacher and students speeches. These categories were divided into micro and macro analyses, starting from the student perception about the oral interaction, interaction being considered as a co-production. Some results showed that the teacher has a good interaction with the students because she uses a lot of resources and many teaching techniques, more related to students' necessities. The techniques are simple and repetitive, so they facilitate student comprehension. It was raised an hypothesis that even though the teacher teaching approach presents structuralistic features, she is able to balance the techniques and the strategies that she considers relevant to student learning process. The view that the teacher has about herself, in relation to oral competence, seemed in harmony with her language conception, because it is in accordance with her classroom performance, which according to her, passed through a change of focus, as it acquired more maturity in her practice. In relation to a native teacher, she considers that a

non-native teacher usually has to struggle more to attain a desirable level of proficiency. However, the matter of oral proficiency is not a fact that interferes in her motivation as a foreign language teacher.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

“Not until we have taken a critical look at teachers’ attitudes, both individual and professional, will we be ready to determine what obstacles still lie in the way of creating the kinds of learning environments that will be most helpful to our students”

(Savignon, 1976:114)

Professores não-nativos representam um papel fundamental no ensino da língua inglesa. Considerando o inglês como uma língua universal, ela não se transfere de maneira intacta de um contexto para outro. Os professores não-nativos de inglês como língua estrangeira, bem sucedidos quanto ao uso proficiente da língua, podem ensinar e compartilhar estratégias de aprendizagem com seus alunos, podem apresentar uma melhor capacidade em compreender as dificuldades dos aprendizes porque apresentam um trânsito muito mais eficiente entre as duas línguas, podem prevenir e antecipar as dificuldades da língua estrangeira, podem ser mais enfáticos às necessidades e problemas dos aprendizes e principalmente, podem fazer uso da língua materna dos aprendizes. Neste sentido, é feito neste trabalho um estudo de caso com o objetivo de estudar, mapear e caracterizar a interação oral de uma professora não-nativa em um contexto de escola de idiomas, considerando que é neste contexto, que muitas vezes ocorre grande parte da experiência de aprendizado do inglês pelos aprendizes de LE.

Nesta introdução são apresentadas questões que embasam o tema central desta dissertação, das quais algumas têm um caráter relativamente ideológico. São apresentados

alguns trabalhos realizados relacionados ao tema proposto, e é feita uma distinção da presente pesquisa. Em seguida, passa-se a tratar dos objetivos e das perguntas de pesquisa que embasaram a investigação, e por fim, é feita a descrição da organização da dissertação.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Devido ao seu status de língua internacional, extensivamente utilizada nos meios acadêmicos, econômicos, políticos e tecnológicos, a língua inglesa tem sido amplamente estudada em vários contextos escolares como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE). Pelo fato de o inglês ser o meio de comunicação mais utilizado, o ensino da língua inglesa tem tomado grandes proporções, tanto em países onde o inglês é L1 quanto em países onde não se tem o inglês como língua nativa (CONSOLO, 1996; RAJAGOPALAN, 2005). O estudo da interação oral do professor não-nativo (doravante PNN), considerando as necessidades e realidade brasileira, é de vital importância para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e valorização da educação no país.

Professores têm um papel central no ensino de línguas e é na oralidade que se encontra a maior preocupação dos professores não-nativos, pois é em função dessa habilidade que podem se sentir mais confiantes e competentes como profissionais. Segundo Consolo (*op.cit*), existe um número significativo de PNNs que não têm um comando adequado da língua, especialmente do inglês oral. Este fato se deve a várias razões, tais como falhas ou lacunas na própria formação acadêmica ou por não terem incentivos ou oportunidades para melhorar a produção oral em seu próprio país. Relativamente, poucos profissionais têm a oportunidade de freqüentar escolas particulares de idiomas ou de realizar viagens para o exterior. Segundo

uma pesquisa feita numa universidade pública, 75% dos alunos formandos em cursos de Letras paralelamente cursam escolas de idiomas somente no último ano da graduação (CONSOLO, 2004).

Entretanto, professores não-nativos podem preencher os requisitos profissionais para o ensino de língua estrangeira após uma preparação adequada quanto à competência lingüística e a obtenção de qualificações pedagógicas. Os PNNs bem sucedidos quanto ao uso proficiente da língua podem ensinar e compartilhar estratégias de aprendizagem com seus alunos, podem também apresentar uma melhor capacidade em compreender os problemas e as dificuldades dos alunos, por que compartilham uma mesma língua e experiências prévias comuns quanto à L1 e podem, se necessário, comparar as duas línguas e ter um trânsito mais eficiente no processo de aprendizagem da L-alvo.

O professor não-nativo pode ser bem sucedido na interação do processo ensino/aprendizagem de LE. Varonis e Gass (1985) examinaram conversações entre falantes nativos/falantes não-nativos e falantes não-nativos/falantes não-nativos e observaram que a negociação de significados é mais prevalente entre pares FNN/FNN. Segundo as autoras, a comunicação entre quaisquer dois sujeitos flui melhor quando compartilham uma mesma língua e experiências prévias comuns. Fatores lingüísticos, sociais ou culturais podem, por outro lado, levar à ruptura da conversação e prejudicar o processo de ensino/aprendizagem.

Somados também ao seu status de língua internacional, temos os aspectos lingüísticos, que têm contribuído muito para o estabelecimento do dogma do falante nativo (PHILLIPSON, 1992). Esse dogma data de um período onde se esperava que os aprendizes fossem fortemente influenciados pela cultura da L-alvo. Assim, normas e práticas de ensino dominariam o conteúdo lingüístico das aulas, cultivando-se a crença de que os professores nativos eram “intrinsecamente melhores” que os professores não-nativos.

Portanto, a figura do falante nativo está gradativamente vista hoje como um conceito de conotações ideológicas (RAJAGOPALAN, 1997). Percebe-se que a questão do “nativo idealizado” é parte de uma ordem mais ampla que em outras épocas se manifestou – como a questão de uma raça pura. A verdade da questão parece ser que tais categorias como raça e falante nativo são resultantes de certas estratégias de exclusão de um mundo, que por si só, conduz a tal divisão em compartimentos organizados. Essas ordens ideológicas, em última instância, camuflam resguardar a pureza das identidades que procuram incorporar. Esta é a controvérsia sobre o falante nativo, uma questão política de identidade.

Por outro lado, Seidlhofer (2001) considera o inglês como uma língua franca. A autora ressalta que a língua inglesa não se transfere de maneira intacta de um contexto para outro; o inglês como língua nativa é algo muito diferente do inglês como língua franca. A percepção de que a maioria dos usos do inglês ocorre em contextos onde ela se apresenta como uma língua franca, longe das normas e identidades “linguaculturais” dos falantes nativos, tem sido um conduto importante para a conscientização e auto-reflexão dessa proposta. Segundo a autora, se essa proposta for conceituada e aceita como uma manifestação do “inglês”, não presa aos seus falantes nativos, isso abrirá opções totalmente novas para a maioria dos professores de inglês perceber e definir a si próprios: ao invés de serem falantes não-nativos e aprendizes periféricos da língua nativa, podem ser usuários competentes e autônomos no ensino de LE/inglês.

O destronamento da figura do falante nativo, junto com sua suposta competência lingüística representa a possibilidade de pensar em metas mais razoáveis e exequíveis no ensino de línguas estrangeiras. Um dos propósitos do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir, ou seja, é transformar indivíduos em cidadãos do mundo. Para Rajagopalan (2004), as atividades de ensino e aprendizagem de línguas fazem parte de um processo muito mais amplo que se

pode chamar de redefinição cultural numa era globalizada. Nesse processo não faz o menor sentido falar em termos de perdas e ganho: “nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas” (RAJAGOPALAN, 2004 – pág. 70).

É nesta perspectiva que a presente investigação se insere. O objetivo deste trabalho é estudar a interação oral de uma professora não-nativa na aula de língua estrangeira. Trata-se de um estudo de caso, no qual abordam-se aspectos particulares e específicos dessa interação. O contexto onde a participante se encontra é uma escola de idiomas na cidade de São Paulo. Optou-se por esse contexto de sala de aulas, devido à necessidade da professora ter uma forte demanda de produção oral, ou seja, das aulas serem totalmente ministradas em inglês.

Esta investigação justifica-se por valorizar o profissional brasileiro diante da realidade e necessidade brasileira em fazer parte de um mundo globalizado e moderno. Segundo Moita Lopes (1996), no Brasil, surge a necessidade de pensar o ensino de inglês como língua estrangeira em termos de realidade brasileira. Poucos são aqueles que podem vivenciar em outros países a cultura e a língua a ser adquirida, por isso, o ambiente a ser oferecido no cenário brasileiro deve ser o melhor possível.

O professor de LE não-nativo precisa se sentir mais seguro e confiante em usar seu inglês em contextos onde há forte demanda de insumo. Várias pesquisas foram feitas no sentido de explorar e analisar os contextos brasileiros e as competências necessárias a um professor de LE.

Consolo (1996), por exemplo, realiza um extensivo trabalho em sua tese de doutorado, na qual explora a questão dos professores nativos e não-nativos a partir de duas perspectivas: primeiro, ideológica e sócio-cultural, e segundo, lingüística. O estudo fornece uma descrição das metas comunicativas e lingüísticas de professores de LE em dois tipos de contextos investigados (escolas de línguas e a universidade), assim como um desempenho da proficiência oral dos professores.

Silva (2000) apresenta uma análise da falta de fluência (competência comunicativa) dos alunos formandos em um curso de Letras e apresenta algumas sugestões para suplantar esse problema.

Alvarenga (1999) recoloca as questões teóricas de um modelo de competências, focalizando-as na sua subjacência ao ensino de um professor-participante de LE (inglês) em serviço, ou seja, um professor graduado e já atuando no ensino fundamental da rede pública.

A tese de Basso (2001), por sua vez, busca contribuir para mapear as competências atuais do professor de LE, as trabalhadas em pré-serviço e as efetivamente alcançadas com o graduando de Letras, confrontando-as com as competências esperadas pela sociedade, para propor finalmente um perfil do educador em LE que possa atender mais facilmente às exigências do mercado e seus objetivos.

Diferente desses estudos, esta investigação procura analisar a questão da interação e da geração de insumo da professora participante no processo de ensino/aprendizagem e procura refletir sobre os fatores que a motivam como professora de língua estrangeira.

Optou-se, nesta pesquisa, em manter o termo professora não-nativa para diferenciar daquele professor que tem como língua materna ou como primeira língua o inglês. A divisão entre nativo e não-nativo é uma das áreas mais complexas na Lingüística Aplicada, mas por conveniência e por não ter outro termo mais adequado, é utilizado a expressão “professora não-nativa” para fazer menção da distinção relativamente ideológica entre professores de língua estrangeira.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Imbuída pelo desejo de perscrutar a interação oral de uma professora não-nativa, a fim de encontrar subsídios para a valorização e o aumento de sua auto-estima como profissional,

esta investigação apresenta um objetivo geral e dois específicos que fundamentam nossas perguntas de pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é perceber como se caracteriza a interação de uma professora não-nativa com seus alunos em contextos de ensino onde há forte demanda de insumo.

Como objetivos específicos temos:

- a) estudar a questão da construção da interação e da geração de insumo no processo de ensino/aprendizagem num contexto de escola de idiomas;
- b) investigar que fatores mais afetam a motivação e a auto-estima da professora não-nativa no que se refere a sua competência comunicativa.

Considerando esses objetivos, são levantados os seguintes pressupostos:

- Se conhecermos a estruturação, a maneira como a interação é organizada na sala de aula (LONG,1983; ELLIS, 1985,1994; ALLWRIGHT,1984), podemos começar a avaliar a qualidade e a quantidade de insumo produzido nesta interação;
- No contexto de ensino brasileiro, há um número significativo de professores que carecem de um comando adequado para ensinar língua, especificamente o inglês oral (CONSOLO,1996; SILVA 2000; BASSO, 2001); entretanto, existem PNNs com excelente nível de competência comunicativa e profissional capazes de satisfazer plenamente as demandas do mercado e da sociedade.

Esta investigação é motivada pelos requisitos profissionais e competência oral de professores não-nativos de LE em contextos onde há forte demanda de insumo. Motivados por estas questões, levantam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como se caracteriza a interação oral de uma professora não-nativa com seus alunos num contexto de ensino de LE onde há forte demanda de produção oral?

2) Como a professora não-nativa vê a si própria no aspecto de sua competência oral e em relação a um professor nativo e como se configura sua proficiência oral por meio do TEPOLI ¹ ?

1.3 Organização da dissertação

O corpo principal desta dissertação é dividido em cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Dados e Considerações Finais.

O Capítulo I aborda a delimitação do tema, situando a importância e relevância do estudo, com sua justificativa. Em seguida apresentam-se os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O Capítulo II trata da Fundamentação Teórica, consistindo-se em três seções: a relação entre insumo e interação na sala de aula, as competências do professor, com um enfoque maior na competência lingüístico-comunicativa e a sua motivação como professor de língua estrangeira.

O capítulo III traz a Metodologia da investigação, descrevendo o contexto, a professora participante, os instrumentos de coleta de dados e o Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI).

O Capítulo IV trata da Análise dos Dados: da categorização das falas da professora e dos alunos, as características da interação, a qualidade do discurso da professora e da visão

¹ Teste elaborado no programa de pós-doutoramento do prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP – São José do Rio Preto & The University of Melbourne, Austrália – 2001).

que tem de si mesma, e por fim, é feita a análise do Teste de Proficiência oral em Língua Inglesa.

Encerra-se a dissertação com o capítulo V, onde são feitas a conclusão e as discussões dos dados, onde são relatados os alcances de alguns instrumentos de pesquisa e sugestões para futuros estudos.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, constituído por três partes, são apresentados os pressupostos teóricos que embasam e fundamentam a pesquisa. A primeira parte trata da relação entre interação e insumo na sala de aula. A segunda parte aborda questões relacionadas às competências do professor, dando uma ênfase maior na competência lingüístico-comunicativa do professor. A terceira e último parte discute fatores motivacionais relacionados ao professor de LE.

Na parte 1 é visto que o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido muito nos últimos anos. Esse interesse é devido ao reconhecimento de que o desempenho do aluno depende muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. É visto nesse capítulo que a qualidade do processo interativo em sala de aula facilita a internalização do insumo oferecido. É discutida a natureza do discurso em sala de aula, bem como suas características gerais, tipos de uso da língua, tomadas de turno, a fala do professor, a participação do aprendiz e o papel do professor e do aluno nesse processo.

Na parte 2 é visto que as competências do professor de LE deverão funcionar harmoniosamente. É dado um enfoque maior na competência lingüístico-comunicativa, pois, em geral, é na proficiência oral que recai a maior preocupação dos professores não-nativos. O perfil lingüístico comunicativo do professor no Brasil é abordado para se ter uma consciência de quem são os profissionais brasileiros. Por fim, trata-se da abordagem e dos estilos de ensinar do professor.

Na parte 3 é vista, de maneira geral, a questão da motivação do professor de LE, pois fatores intrínsecos e extrínsecos afetam a competência profissional. Os pressupostos desta seção auxiliam a compreender e a mapear o perfil profissional da participante desta pesquisa. O tema motivação está vinculado à segunda pergunta de pesquisa.

2.1 - A RELAÇÃO ENTRE INSUMO E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

A língua falada tem funções sociais e pedagógicas que são reveladas conforme professores e alunos se engajam nos encontros verbais. Esses encontros verbais comunicam informações proposicionais e mantêm a interação oral, conforme uma aula vai se desenvolvendo. Insumo e interação são fatores intrínsecos e constituintes de uma aula. Entender esses fatores e compreender os mecanismos lingüísticos e interativos pode trazer muita luz à prática de sala de aula.

Nesta seção são discutidas as diferenças de discurso entre falantes nativos e não-nativos; é visto a importância do insumo e da interação na aquisição de L2, e explora-se a natureza do discurso de sala de aula, assim como os papéis do professor e do aluno.

Interação, na concepção de Brown (1994), é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou idéias entre duas ou mais pessoas, resultando num efeito recíproco por parte de cada um. Pode ser considerada, de fato, o cerne da comunicação. Para Allwright (1984), entretanto, interação não se confunde com comunicação. Para o autor, é o processo por meio do qual as aulas são levadas a cabo, o *sine qua non* da pedagogia de sala de aula. A princípio, é uma questão social, ou seja, por definição e na prática, é uma co-produção de todos os participantes. Uma pedagogia bem sucedida depende de uma boa administração da interação.

Moita Lopes (1996), por sua vez, dá ênfase ao processo de interação como a construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes do contexto. Compartilha-se, assim, a idéia de que o conhecimento é uma construção social. A negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles.

Durante os últimos anos, o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido enormemente. Esse interesse vem do reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. A qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor faz parte desse processo e afeta diretamente o aprendizado do aprendiz. Iniciaremos aqui abordando a relação entre interação e insumo e, principalmente, como o insumo modificado é essencial ao processo de ensino/aprendizagem.

O papel da interação e do insumo tem sido examinado sob diferentes ângulos. As pesquisas sobre interação e aprendizado de L2 surgiram dos primeiros estudos sobre a fala para estrangeiros (*foreign talk*). Na década de 70, pesquisadores se propuseram a investigar a natureza da fala do responsável (*caretaker talk*) na aquisição de L1 em crianças. Uma série de estudos mostrou que os responsáveis ajustavam suas falas para que o insumo que a criança recebesse fosse claro e lingüisticamente mais simples que aqueles dos adultos. A princípio, estas pesquisas, na fala para estrangeiros (doravante FE), se constituíam apenas de descrições de características lingüísticas, e posteriormente passaram a explorar o papel dessa fala na constituição da interação e seus resultados para o sucesso ou insucesso da comunicação. A FE também é conhecida como fala facilitadora.

No estudo sobre as modificações do insumo de falantes nativos para com os não-nativos, Long (1981, apud ELLIS, 1994) fez uma distinção entre modificações lingüísticas e modificações interacionais, afirmando que as modificações interacionais eram facilitadoras e necessárias para a aquisição de segunda língua. Entretanto, Verplaetse (1993, apud HALL &

VERPLAETSE, 2000) alega que, embora essas modificações possam ser necessárias para a compreensão e intencionalmente facilitadoras para a participação do FNN, o impacto dessas modificações na interação com FNN ainda não tem sido satisfatoriamente analisado. Na verdade, a autora afirma que as modificações do FN têm efeitos prejudiciais nas conversações do FNN, desafiando, assim, a premissa de Long de que as modificações da fala do FN têm efeitos benéficos para os FNNs.

Ellis (1994) afirma que um estudo detalhado da FE necessita considerar uma série de questões: primeiro, até que ponto a FE é gramatical e não-gramatical; segundo, a natureza das modificações formais encontradas; terceiro, a natureza das modificações interacionais; quarto, a estrutura do discurso e quinto, as funções oferecidas pela FE.

Uma série de fatores parece induzir à FE não-gramatical. Ellis (op.cit), assim como Long (1983), sugerem quatro fatores que podem estar envolvidos nesse processo: 1) o nível de proficiência em L2 – a FE não-gramatical é mais provável quando a proficiência do aprendiz é baixa; 2) o status do FN – a FE não-gramatical é mais provável quando o FN tem, ou pensa que tem, um status mais elevado; 3) O FN tem uma experiência prévia de usar FE, mas somente de forma limitada para se direcionar aos FNNs de baixa proficiência; 4) a extensão da espontaneidade das conversações – a FE não-gramatical é menos planejada em relação ao discurso formal.

Segundo Ellis (op. cit), ainda não é possível identificar as condições exatas que resultarão na FE não-gramatical, talvez porque os FNs variam tanto cultural quanto individualmente no tipo de FE que preferem usar. A FE não-gramatical é altamente marcada. Em muitas situações ela pode, todavia, não ocorrer, sugerindo que a mesma constitui um tipo de discurso particular. De forma não surpreendente, a ausência de modificações não-gramaticais também foi verificada em estudos da fala do professor; embora outros estudos evidenciassem a presença de modificações não-gramaticais na língua que os professores usam

para organizar e administrar as atividades de sala de aula. Entretanto, a FE gramatical é, em geral, a norma na maioria das salas de aula (ELLIS, 1994).

A FE gramatical é caracterizada por modificações indicativas de três processos gerais: 1) simplificação, 2) regularização e 3) elaboração. Deve-se observar que enquanto (1) envolve uma tentativa por parte do FN de simplificar as formas utilizadas, (2) e (3) são direcionadas para simplificar a tarefa dos aprendizes de processar o insumo para que possam usar a língua mais facilmente. Isso é importante porque significa que a FE fornece não apenas o insumo simples, correspondendo àquele que os aprendizes já sabem, mas também o insumo contendo características lingüísticas que os alunos ainda não aprenderam.

Uma forma de *simplificar* o insumo é ajustar as variáveis temporais, tais como ritmo e pausa, de acordo com o nível de proficiência dos ouvintes. No caso das modificações lexicais e sintáticas, a simplificação é feita ao evitar itens difíceis na L-alvo e também pela redução de seu uso. A *regularização* requer a seleção de formas que são, de alguma forma, “básicas” ou “explícitas”, como poucos falsos cognatos, preferência por formas completas ao invés de contrações, ausência de expressões idiomáticas, etc. A *elaboração* é o oposto da simplificação, e não é contraditório afirmar que a FE pode evidenciar os dois processos em momentos diferentes. A elaboração envolve sentenças mais longas na tentativa de tornar o significado mais claro.

Ellis (op. cit.) lembra que na fala do responsável (*caretaker talk*) esses tipos diferentes de ajustes são contínuos em natureza; assim sendo, os interlocutores fazem uso desse recurso dependendo da percepção da habilidade do aprendiz em compreender o enunciado. A proficiência não é o único fator que determina a extensão da modificação; a idade também é um fator importante.

Estudos da fala para estrangeiros têm mudado suas atenções das modificações lingüísticas para as modificações interacionais. Isso tem sido motivado, em parte, pela

descoberta de que as modificações interacionais ocorrem mesmo quando as modificações no insumo não ocorrem. Ellis (1994) faz uma distinção das modificações interacionais entre a administração do discurso e a correção do discurso. O primeiro refere-se à tentativa de simplificar o discurso para evitar problemas na comunicação; o segundo ocorre quando há uma quebra na comunicação. Vejamos o quadro abaixo:

Modificações interacionais

Administração do discurso:

- quantidade e tipo de informação que é dado
- uso de questões
- orientação “aqui e agora”
- verificação da compreensão
- auto-repetição

Correção do discurso:

- a) correção da ruptura na comunicação
 - negociação de significado
 - abandono de tópicos
- b) correção de erro do aprendiz
 - anulação da correção de terceiros
 - correções explícitas ou não-explícitas

Figura 01: Tipos de modificações interacionais na fala para estrangeiro. Baseado em Ellis (1994), p. 256.

A administração do discurso está relacionada diretamente ao oferecimento de insumo, ou seja, à qualidade e a quantidade de insumo oferecido. Uma das formas mais efetivas de administrar o discurso é garantir que o tópico da conversação seja compreendido. Long (1983) identifica uma série de estratégias para se atingir esse fim: selecionar tópicos salientes, tratar os tópicos de forma simples e breve, tornar novos tópicos salientes, etc. O uso de perguntas também é um recurso utilizado para estabelecer e controlar tópicos. Outra estratégia da administração do discurso é selecionar tópicos que têm uma orientação “aqui e agora”, usando mais verbos do tempo presente e permitindo aos aprendizes usar o contexto imediato para interpretar o significado das sentenças e, por fim, a verificação da compreensão, para ver

se o aprendiz realmente compreendeu. A fala do professor, neste aspecto, é rica em verificação da compreensão.

A correção da fala ocorre quando há problemas na comunicação. A correção, afirma Ellis (*op.cit*), então, acontece quando há uma “compreensão incompleta”. Ela toma a forma de “negociação de significado” – um trabalho colaborativo que os falantes fazem para atingir mútua compreensão. Outras modificações conversacionais que podem corrigir o discurso são as repetições. Entende-se que essa estratégia também faz parte da administração do discurso.

Além da correção na tentativa de resolver os problemas de compreensão, há também a correção dos erros dos aprendizes. Neste caso, a correção pode ser por autocorreção ou por outros. Na correção por outros existe a distinção da correção explícita e não-implícita. A primeira refere-se a um retorno direto do ouvinte, por meio de uma afirmação declarativa. A segunda é ambígua e pode ter mais de uma interpretação. Ela pode se apresentar numa pergunta para checar uma informação, ou numa afirmação.

As funções da FE podem ser identificadas de três formas: 1) promover a comunicação, 2) sinalizar, implícita ou explicitamente as atitudes dos falantes para com os interlocutores e 3) ensinar a L-alvo implicitamente.

Os estudos da FE trouxeram grandes contribuições para a caracterização da fala do professor, pois muitas das modificações são semelhantes; somente algumas parecem refletir características especiais de cenários de sala de aula – em especial, a necessidade de manter a comunicação ordenada. A fala do professor tem atraído muita atenção por causa de seu potencial na compreensão do aprendiz. Entretanto, pouco se sabe sobre o que realmente constitui uma excelente fala do professor (ELLIS, 1994).

Quanto à estrutura do discurso, os estudos das modificações interacionais envolvem as falas de ambos os participantes numa conversação. Daremos, na próxima subseção, uma atenção maior a este tópico.

2.1.1 As diferenças de discurso entre FN e FNN

O discurso de sala de aula tem características próprias. Varonis e Gass (1985) ressaltam a importância do diálogo FNN/FNN² e especialmente a função de negociação na aquisição de segunda língua, pois examinaram conversações entre FN/FN, FN/FNN e FNN/FNN e observaram que a negociação de significados é mais prevalente entre pares FNN/FNN.

Em geral, as respostas dos falantes nativos aos falantes não-nativos envolvem mais elaboração, repetição, um discurso mais pausado, questões, forma mais próxima da norma culta e uma tentativa maior para mudança de tópico do que aos falantes nativos. O trabalho das autoras, em relação a esta questão, tem indicado que uma das questões mais significativas envolvidas no uso da fala para estrangeiro do falante nativo é a compreensibilidade do insumo pelo falante não-nativo. Sugerem que esta compreensão envolve uma série de fatores, incluindo características lingüísticas, tais como a pronúncia e a gramática do falante não-nativo, assim como variáveis relacionadas ao falante nativo, tais como a familiaridade com o tópico da conversa e com o discurso não-nativo em geral.

Na maioria das interações verbais, o discurso prossegue de uma forma linear, que pode ser representada por uma linha horizontal. Quando os interlocutores compartilham uma língua e uma mesma experiência prévia, a seqüência das tomadas de turnos ocorre provavelmente de maneira uniforme, ou podemos dizer, “contingência simétrica”; cada falante responde à fala do outro, mantendo cada um o seu próprio senso de direção no discurso. Entretanto, em discursos onde há alguma “incompreensão” evidenciada, o fluxo da conversa é marcado por várias interrupções. Isso pode ser visto como seqüências verticais numa progressão horizontal. Os interlocutores não-nativos têm mais facilidade para perder o passo conversacional, como resultado de aspectos confusos (por exemplo, falha na compreensão) do discurso em geral.

² FNN (falante não-nativo) – considera-se neste contexto o professor não-nativo no ensino de língua estrangeira.

Em consequência disso, eles aprendem a compensar as oscilações na linearidade questionando expressões particulares e/ou pedindo ajuda conversacional. Essas atitudes são rotuladas de “seqüências paralelas”, que envolvem a negociação de significado, crucial para o sucesso do discurso. Essas seqüências permitem aos participantes manter tanto quanto possível o mesmo passo conversacional. O mesmo passo conversacional é a habilidade de responder adequadamente à última fala do outro interlocutor – em outras palavras, ele toma o turno quando este se torna disponível, com plena compreensão do turno anterior.

Fatores lingüísticos, sociais ou culturais podem levar à quebra da conversação e afetar a interação. Entre os falantes não-nativos, mesmo quando os interlocutores percebem as intenções um dos outros, outros fatores, como por exemplo, os fatores lingüísticos, sociais ou culturais podem levar a quebra da comunicação. Essa quebra da comunicação deve ser negociada antes que ocorra a mudança de tópico ou informação. É nesse sentido que a negociação pode fortalecer a dimensão interpessoal e social de uma interação, atuando como um contínuo conversacional.

Segundo Varonis e Gass (op. cit), as negociações de significado ocorrem com maior frequência em pares FNN-FNN do que em pares que incluem FNs. Essa necessidade de negociação provavelmente seja devido à falta de experiência comum entre os FNNs. Isso é até mesmo verdade para FNNs da mesma base étnica, porque o meio de comunicação, o inglês, é estrangeiro, ou seja, é segunda língua para ambos. Entre os pares FNN-FN, também há uma falta de experiência comum, que presumivelmente, conduziria a uma quantidade de negociação de significado maior ou igual àquela encontrada em pares FNN-FNN. Entretanto, as autoras sugerem que devido à desigualdade no status dos participantes, os FNNs se sentem mais desencorajados a praticar a negociação, porque esta amplia, ao invés de mascarar as diferenças entre eles. Como resultado, há uma tendência maior da conversação, com pares PNN/PN, proceder sem negociação.

O discurso resultante das interações FNN-FNN tem uma função importante para os falantes não-nativos. Primeiro, permite-lhes um fórum não ameaçador, no qual possam praticar o desenvolvimento das habilidades da língua. Segundo, fornece-lhes uma oportunidade para receber o insumo que se tornou compreensível através da negociação e esse tipo de interação facilita o processo de aquisição de segunda língua e LE.

2.1.1.1 - Modelo de análise da negociação de significado

O modelo apresentado por Varonis e Gass (1985) parte de uma seqüência de não-compreensão da conversação. O episódio conversacional, que é representado por esse modelo, serve uma das duas funções: (1) negociação do significado, e/ou (2) continuação da conversação. As falas não-compreendidas são operacionalmente definidas como as trocas conversacionais onde há indicação clara de que a compreensão entre os participantes não foi completa. Dentro dessas trocas conversacionais podemos encontrar duas classificações: mal-entendido e não-compreensão.

Exemplos de não-compreensão em discursos FNN-FNN são extremamente frequentes, às vezes ocupando a maior parte da interação conversacional. Para lidar com estas questões Varonis e Gass (*op.cit*) propõem o seguinte modelo, com quatro funções:

Desencadeador Resolução

D	I - R - RR
---	------------

Figura 02: modelo de não-compreensão (VARONIS e GASS, 1985 – p. 74)

A primeira parte do modelo consiste de um desencadeador. A segunda parte do modelo chamamos de resolução. Esta consiste de um indicador (I), uma resposta (R) e uma reação à resposta (RR). Simplesmente estabelecemos que o desencadeador é aquela expressão ou parte de uma expressão por parte do falante que resulta em alguma indicação de não-compreensão por parte do ouvinte. O ouvinte tem duas escolhas imediatas – ignorar o desencadeador ou reagir a ele de alguma forma:

- a) ignorar, esperando por mais informação ou ignorar porque considera irrelevante;
- b) comentar sobre: eco ou indicação clara.

A segunda parte do modelo é o que chamamos de resolução. O primeiro item é um indicador (I). Esta é uma expressão por parte do ouvinte que essencialmente detêm a progressão horizontal da conversa e começa a progressão descendente, tendo o efeito de interromper a conversa, ao invés de ajudá-la a progredir. O terceiro item é a resposta do falante (R) ao indicador, reconhecendo a não-compreensão de alguma forma. O quarto item, um elemento opcional, é a reação à resposta (RR). Qualquer um dos interlocutores pode sair fora da conversação a qualquer momento. Este modelo sugere que as negociações de significado existem dentro do discurso principal, mas separado do mesmo, colocando a progressão do discurso à espera.

Concluindo, o modelo proposto por Varonis e Gass (op.cit) trata com a questão da negociação de significados em discursos FNN/FNN. Exemplos de não-compreensão em discursos FNN-FNN são bem mais freqüentes, ocupando até a maior parte da interação. Entretanto, é o trabalho do PNN e do PN na negociação de significados que aumenta e assegura que o insumo seja o mais compreensível possível. É também na negociação de significados que se fortalece a dimensão interpessoal e social de uma interação, fortalecendo, assim, o processo de aprendizagem de uma LE.

2.1.2 Insumo e interação na aquisição de L2

Insumo, segundo Consolo (1996), pode ser focalizado em termos de duas instâncias: o insumo oferecido ou o disponível ao aprendiz (KRASHEN, 1987), e a porção desse insumo que é efetivamente utilizada pelo aprendiz, realizando-se, então, um processo de internalização do conteúdo da L-alvo (ELLIS, 1984). Indicações teóricas e resultados empíricos sobre as características e ações da fala do professor em ambientes formais revelam que as características da interação e das contribuições do aprendiz ao discurso são dependentes da administração do discurso feito pelo professor (ALLWRIGHT, 1984; MALAMAH-THOMAS, 1987) e da ação de ajudar no progresso dos aprendizes num *continuum* da interlíngua em direção à competência oral. A qualidade do processo interativo em sala de aula facilita a internalização do insumo fornecido. Quanto mais efetiva a participação do aluno no discurso da sala de aula, contribuindo na geração desse insumo, melhor será o aprendizado da L-alvo (ALLWRIGHT, 1984; ELLIS, 1985; CONSOLO, 1996).

Vejamos a hipótese do insumo de Krashen (*op. cit*) e a seguir alguns questionamentos sobre a mesma, por diferentes autores.

A hipótese de Krashen caracteriza-se por quatro princípios:

- 1) a preocupação principal é com a aquisição da língua, em contraste com a aprendizagem;
- 2) a aquisição ocorre quando o aprendiz é capaz de compreender um conteúdo lingüístico um pouco além do seu nível de competência, representado por “i + 1”;
- 3) quando a comunicação é priorizada e bem sucedida, e o insumo é compreensível e em quantidade suficiente, o conteúdo “i + 1” estará automaticamente sendo fornecido ao aprendiz;
- 4) a habilidade para a produção da língua emerge, mas não é diretamente ensinada.

De acordo com Krashen (op.cit.), o insumo favorável à aquisição deve ser também relevante para os alunos, e não gramaticalmente seqüenciado. Se o insumo for compreensível, relevante e oferecido em quantidade suficiente, o conteúdo “i + 1” será direcionado para todos os alunos, independente da simplicidade ou complexidade das estruturas gramaticais envolvidas.

Essa hipótese de Krashen tem sido questionada por vários autores. Long (1983), Varonis & Gass (1985), por exemplo, apontam que é importante a contribuição das negociações de significado entre aprendizes de uma língua. As tentativas de uso de uma LE permitem aos aprendizes confirmar suas hipóteses e analisar as estruturas dessa língua. Gass (1988) também aponta que não é o insumo compreensível, mas sim o insumo compreendido que é mais importante e, segundo essa autora, Krashen não demonstra como, o que se considera insumo compreensível, pode resultar em aquisição. White (1987) argumenta que o fracasso em compreender o insumo em algumas estruturas, pode levar ao aprendizado. Ela afirma que é o insumo incompreensível, neste caso, que força o aprendiz a prestar mais atenção e conseqüentemente a um melhor aprendizado.

2.1.3 O discurso de sala de aula: o modelo de análise de Sinclair e Coulthard

Para a análise do discurso, o contexto é de vital importância. A análise do discurso, doravante AD (linha Anglo-Saxônica), visualiza o que tem por trás de um enunciado escrito ou falado. Uma unidade mínima de frase ou uma frase simples pode fornecer certa informação, mas o que é realmente importante para a AD é como essa unidade é situada e influenciada pelo seu contexto mais amplo.

Segundo Riggensbach (2002), ao se fazer a análise do discurso, considera-se não somente as regularidades lingüísticas escritas e faladas, mas também os significados sociais e culturais que viabilizam a produção e a interpretação das mensagens.

Esta distinção mais abrangente do discurso implica em compreender que os constituintes de um texto não são os únicos aspectos que devem ser estudados e que de igual modo de importância são as questões sobre inferência pelos leitores e ouvintes e a dinâmica social, que produz o discurso e influencia o aprendizado do aluno. O discurso, dessa forma, pode ser compreendido como um complexo cultural de sinais e práticas que contribuem para regularizar o meio em que vivemos socialmente.

Considerando o contexto de sala de aula, Sinclair e Coulthard (1975, 1992) fizeram uma análise de seu discurso com propósitos lingüísticos. Segundo este modelo, a estrutura discursiva da aula constitui-se de categorias menores como: aula (*lesson*), transação (*transaction*), troca verbal (*exchange*), movimento (*move*) e ato (*act*).

As unidades mínimas, ao nível mais inferior na escala proposta pelo modelo são os atos, aqui denominados atos comunicativos (cf. CONSOLO, 1996). O valor discursivo de cada ato depende de sua posição na estrutura discursiva dos movimentos comunicativos (*moves*), bem como dos atos que o precedem, dos atos que se seguem, e de como os atos se relacionam entre si.

São também considerados neste modelo os fatores sociolingüísticos que influenciam o ambiente da comunicação, tais como papéis dos falantes e demais convenções sociais que regem o contexto da sala de aula. Segue abaixo uma tabela resumo contendo os atos comunicativos de Sinclair e Coulthard (1975):

1. <i>Acknowledge</i> (reconhecimento) – a função do reconhecimento é fornecer um feedback para indicar que o enunciado precedente foi compreendido.
--

2. <i>Aside</i> (fala marginal) – são expressões do professor falando consigo mesmo.
3. <i>Bid</i> (oferta de participação) – indica que o participante deseja participar no discurso.
4. <i>Comprehension check</i> (verificação de compreensão) – são usados para verificar a compreensão do interlocutor.
5. <i>Clarification</i> (esclarecimento) – indica que o enunciado anterior não foi claramente ouvido ou compreendido.
6. <i>Comment</i> (comentário) – sua função é fornecer informação adicional sobre um contexto precedente.
7. <i>Conclusion</i> (conclusão) – são percebidas por meio de afirmações ou indagações, para resumir um trecho do discurso ou um tópico em questão.
8. <i>Confirmation check</i> (confirmação de compreensão) – são usadas para averiguar se o enunciado foi corretamente ouvido ou compreendido.
9. <i>Correction</i> (correção) – usado geralmente pelo professor, evidencia ao aluno que um erro foi cometido.
10. <i>Directive</i> (instrução) – são percebidas por meio de um comando, uma direção ou um pedido, onde se espera que os alunos sigam ou respondam.
11. <i>Elicitation</i> (elicitação) – sua função é requerer uma resposta lingüística.
12. <i>Encouragement</i> (encorajamento) – são para reforçar as elicitações ou as instruções.
13. <i>Evaluate</i> (avaliação) – são classificações ou considerações do comportamento verbal e não-verbal dos alunos ao completarem uma tarefa na sala de aula.
14. <i>Greeting</i> (cumprimento) – a função do cumprimento é auto-explicativa. São percebidos por expressões ritualizadas de chegada e partida.
15. <i>Informative</i> (informação) – sua função é fornecer uma função nova dentro dos limites de uma troca verbal.
16. <i>Marker</i> (marcador) – indicam o começo de um movimento e sinalizam as fronteiras da interação verbal.
17. <i>Metastatement</i> (meta-enunciado) – sua função é clarificar a estrutura do discurso seguinte, para que os interlocutores saibam o propósito da fala seguinte.
18. <i>Model</i> (modelo) – são amostras fornecidas para ilustrar um aspecto a ser focalizado ou mostrar um padrão lingüístico aceitável.
19. <i>Nomination</i> (denominação) – sua função é chamar ou dar permissão para os alunos

participarem no discurso.
20. <i>Protest</i> (protesto) – sua função é originar uma objeção a um enunciado precedente.
21. <i>React</i> (reação não-verbal) – são reações não-verbais realizadas com o objetivo de cumprir com o que foi solicitado.
22. <i>Rhetorical question</i> (pergunta retórica) – são interrogações que ocorrem tanto na fala do professor quanto na do aluno com o objetivo de obter uma resposta ou checagem de compreensão.
23. <i>Repetition</i> (repetição) – ocorre quando os alunos repetem um modelo lingüístico fornecido pelo professor.
24. <i>Reply</i> (resposta) – sua função é fornecer uma resposta lingüística apropriada à elicitación.
25. <i>Starter</i> (pré-elicitación) – são atos cuja função é fornecer certa informação, ou direcionar a atenção para um conteúdo específico.
26. <i>Terminate</i> (finalização) – sua função é reconhecer uma sentença anterior e finalizar uma troca verbal.
27. <i>Translation</i> (tradução) – este recurso ocorre quando o professor ou os alunos fazem uso da língua materna.

Concluindo, foi reportado por Sinclair & Coulthard (op.cit) que os atos comunicativos são definidos segundo sua função no discurso e podem ser interpretados conforme a comunicação oral vai se desenvolvendo. Esse modelo, baseado nos atos comunicativos, possibilita, como ponto de partida uma análise estrutural e lingüística do discurso de sala de aula; entretanto, pode também servir para capturar as funções da linguagem com as características desse contexto.

2.1.4 A natureza do discurso de sala de aula

Nesta subseção, é abordada a natureza geral do discurso de sala de aula de L2, baseando-se em Ellis (1994), e depois são examinados os estudos que têm investigado uma

série de aspectos diferentes de interação de sala de aula, como por exemplo, o discurso do professor e a participação do aprendiz.

Professores planejam suas aulas considerando o quê ensinar (conteúdo), como ensinar (método) e a natureza das relações sociais que querem encorajar (atmosfera) (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Quando executado, esse planejamento se transforma numa “interação de sala de aula”. Isso não quer dizer que a interação seja planejada antecipadamente, mas, ao invés disso, é considerada uma co-produção com os aprendizes. A interação fornece aos alunos oportunidades de encontrar insumo ou praticar L2. Embora as interações de sala de aula não sejam, em geral, totalmente “planejadas” antes de uma aula, elas apresentam características previsíveis. Essas características são consideradas em termos de (1) característica geral e estrutura do discurso de sala de aula, (2) tipos de uso da língua e (3) tomadas de turno.

2.1.4.1 Características gerais e estrutura

O discurso de sala de aula tem uma estrutura discursiva identificável. Sinclair e Coulthard (1975) desenvolveram um modelo hierárquico ao identificar os seguintes “níveis” na estrutura de uma aula: (1) aula, (2) transação, (3) troca verbal, (4) movimento e (5) ato comunicativo, conforme abordado na subseção anterior (item 2.1.3). Em geral, uma aula tem somente uma estrutura fracamente definida, consistindo de uma série de transações não rigidamente ordenadas. Uma transação consiste numa troca verbal inicial, numa ou mais trocas verbais fronteiriças, e uma troca verbal final. Uma transação é mais fácil de se identificar por meio das “trocas fronteiriças”, ou seja, por elementos que consistem num denominador, inicializador ou um vestígio, por exemplo. O elemento da estrutura que é mais claramente definido, entretanto, é aquele da “troca verbal com a finalidade de ensino”, que

tem três fases, envolvendo uma “abertura”, uma “resposta” e uma “avaliação”, como no seguinte exemplo:

P: Ask Peter where his car is. (abertura)
 A: Where is your car? (resposta)
 P: Good (avaliação)

Esta troca ficou conhecida, em inglês, como IRF (*initiation-response-feedback*), e aqui utilizaremos o código ARA (abertura - resposta – avaliação). Cada movimento é realizado por meio de vários tipos de “atos comunicativos” – a menor unidade do discurso. Este sistema não foi desenvolvido para aulas de línguas, mas se ajusta consideravelmente bem a elas. Somente pequenas mudanças são necessárias. Por exemplo, os alunos na sala de aula de L2 geralmente produzem uma resposta adicional após o “retorno”:

P: What do you do every afternoon?
 A: I rest a little bit.
 P: You rest every afternoon.
 A: I rest every afternoon.

É interessante observar que nessa estrutura ARA, a avaliação pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos na aprendizagem do aprendiz (HAYDT, 2002). Esse tipo de avaliação está muito ligado ao mecanismo de *feedback*, ou seja, um retorno ao aluno que sua fala satisfizes as expectativas do professor. Assim, a estrutura ARA(R) demonstra um discurso de sala de aula que é controlado pelo professor. Outros tipos de trocas também ocorrem; entretanto, esta tende a predominar.

2.1.4.2 Tipos de uso da língua

Outros pesquisadores têm procurado descrever a interação em sala de aula identificando os tipos diferentes de uso da língua ou da interação encontradas em salas de aula de L2.

Allwright (1980, apud ELLIS, 1994), por exemplo, divide em três categorias o que ele chama de “uma macro-análise do ensino e aprendizagem de línguas”:

- 1) amostras, exemplos da L-alvo, isolados ou em uso;
- 2) orientação, exemplos de comunicação referente à natureza da L-alvo;
- 3) atividades de administração, direcionadas para garantir a ocorrência bem sucedida de (1) e (2).

Os três elementos não são mutuamente exclusivos. São conduzidos de acordo com sua relativa proporção, distribuição entre professor e aprendiz, seqüência e a língua utilizada (L-alvo ou outra).

No trabalho de Van Lier (1988) há quatro tipos básicos de interação em sala de aula, baseando-se no controle do professor sobre o tópico e sobre a atividade. O tipo um ocorre quando o professor não controla nem o tópico nem a atividade. No tipo dois, o professor controla o tópico, mas não a atividade. Isso ocorre quando o professor dá instruções, dá um anúncio ou ensina uma lição. O tipo três envolve o controle tanto do tópico quanto da atividade. No tipo quatro, o professor controla a atividade mas não o tópico, como os trabalhos em pequenos grupos onde regras são especificadas, mas os alunos são livres para escolher o que falar. Num aperfeiçoamento desta estrutura, Van Lier (1991) acrescenta uma terceira dimensão: a função da língua. Ele se inspira em Halliday (1973) que distingue três tipos de funções: ideacional (dizer fatos e experiências), interpessoal (trabalhar no relacionamento com as pessoas) e textual (sinalizar conexões e limites, clarificar, resumir, etc.).

Todavia, essas amplas estruturas foram desenvolvidas, segundo Ellis (1994), por meio de estudos etnometodológicos da linguagem de sala de aula e, portanto, não tinham a intenção de servir como base para codificar os comportamentos específicos de sala de aula. Para o autor, ainda não está claro qual unidade do discurso de sala de aula essas estruturas se relacionam.

Em Ellis (1984) o autor as considera em termos de “seqüências” interacionais, enquanto que Van Lier (op. cit) ilustra sua estrutura com referência a atividades instrucionais. As vantagens desses modelos de Halliday e de Van Lier são que essas funções fornecem uma ferramenta para compreender a interação de sala de aula e como ela pode influenciar a aprendizagem.

2.1.4.3 Tomadas de turno

Pesquisadores nesta área do discurso de sala de aula identificaram uma série de regras que servem de base para a mudança e seleção do falante: somente uma pessoa fala cada vez; um falante pode selecionar o próximo, chamando-o pelo nome, ou fazer uma pergunta que requeira uma resposta; um falante pode permitir que o próximo falante se auto-selecione; e uma competição para tomar o próximo turno. Pesquisas têm mostrado que o discurso de sala de aula geralmente é organizado para que haja uma divisão proporcional dos turnos, a fim de tratar com os problemas de distribuição, transição, quem fala com quem e quando.

A discussão mais extensiva sobre a tomada de turno em aulas de L2 foi feita por Van Lier (1988). Numa tentativa de identificar a participação no discurso de sala de aula caracterizado pela iniciativa do aprendiz, Van Lier identifica uma série de tomadas de turno que considera indicativa de tal iniciativa:

- Tópico: o turno está fora de fluxo (parando), introduz algo novo, ou nega/disputa uma posição num turno anterior;
- Auto-seleção: a seleção origina-se do falante;
- Divisão proporcional: o turno seleciona o próximo falante;
- Seqüência: o turno é independente da seqüência.

Estudos sobre a tomada de turno nas aulas de L2 fazem comparações explícitas entre o discurso de sala de aula e o discurso natural. Afirmam que o primeiro contribui menos para a

aquisição de L2 que o segundo. Segundo Van Lier (op. cit), isso ocorre porque se a tomada de turno é rigidamente controlada, os aprendizes não têm necessidade de prestar atenção no discurso de sala de aula para identificar pontos de transição quando podem tomar seus próprios turnos. Como resultado, falta-lhes uma motivação intrínseca para ouvir e, conseqüentemente, falta-lhes o insumo.

2.1.4.4 A fala do professor

Segundo Ellis (1994), a fala do professor tem atraído muita atenção por causa de seu potencial na compreensão dos aprendizes. Professores de LE modificam suas falas de diversas formas, considerando também o nível de proficiência de seus alunos. Muitas dessas modificações são as mesmas daquelas encontradas na fala para estrangeiro, mas algumas parecem refletir características específicas de sala de aula, como por exemplo, a necessidade de manter a comunicação ordenada.

Um outro aspecto da fala do professor deve considerar também como e quando o professor deve corrigir os erros dos aprendizes, se é que deve corrigi-los. A primeira questão quanto ao tratamento do erro é a natureza da terminologia. Vários termos têm sido usados como “*feedback*”, “reparo” e “correção”.

Feedback serve como um termo geral pela informação dada pelos ouvintes sobre a recepção e compreensão das mensagens. O “reparo” é um termo mais restrito. Refere-se à tentativa de identificar e remediar os problemas de comunicação, incluindo os erros lingüísticos. A “correção” tem um significado ainda mais restrito. Refere-se à tentativa de lidar especificamente com os erros lingüísticos. Constitui num *feedback* que chama a atenção dos aprendizes para os erros que cometeram.

Cardoso (2002) define “erro” e “tratamento de erro” de uma outra maneira. Segundo a autora, a correção seria apenas uma forma de avisar o aluno de que sua produção não está correta, ou seja, a definição de correção parece se referir apenas à reação imediata do professor ao perceber que seu aluno cometeu um erro. O tratamento do erro, por outro lado, seria o fornecimento de ferramentas para que esse aluno possa repará-lo. Sob essa perspectiva, a definição de tratamento parece ter uma dimensão mais ampla por se tratarem de ações em que se incluem não apenas a reação do professor, mas ainda, ferramentas que possam auxiliar o aluno a perceber e reparar o erro.

Existem vários critérios para classificar as formas de correção. Os procedimentos utilizados nesta classificação se inspiram em Omaggio, (1986 apud CARDOSO-BRITO, 2004) e se dividem em três categorias básicas:

- 1) Autocorreção com a ajuda do professor;
- 2) Correção pelos pares: os colegas fornecem a forma correta depois que o erro ocorre;
- 3) Correção do professor.

É importante que o professor tenha em mente o objetivo de suas correções, pois se espera que o professor cumpra, também por meio delas, seu papel de educador. Estudos realizados mostram que se for dado ao aluno a chance de autocorreção, com a ajuda ou não do professor, ele terá êxito no auto-reparo. Essa chance seria disponibilizada ao aluno se o professor fosse paciente, dando-lhe tempo para reparar sua produção. Autores como Allwright & Bailey (1991) afirmam que o objetivo do professor deveria ser levar os alunos a autocorrigir as imperfeições das suas falas e produzir um discurso com fluência e acuidade na língua-alvo sem acompanhamento do professor. Muitas vezes, os professores fazem correções imediatas que apenas levam o aluno a um sucesso momentâneo.

Numa pesquisa recente de Spatti Cavalari (2005) verificou-se que os movimentos corretivos utilizados para promover momentos de negociação da forma se mostraram uma

importante ferramenta no tratamento dos erros por ajudarem os aprendizes a perceberem lacunas em suas interlínguas. Assim, é importante que o professor busque formas adequadas de correção e de tratamento de erros, de maneiras alternativas e criativas, porque o tratamento de erro é uma das formas mais eficazes de levar o aluno a tomar consciência de suas imperfeições e a desejar a sua autonomia em relação à correção do professor.

Professores, quer em aulas de idiomas quer em aulas de conteúdo, geralmente fazem muitas perguntas. Sem dúvida alguma, este é um recurso que dá controle ao professor sobre o discurso. Uma pergunta ocupa uma das três etapas da troca ARA (abertura – resposta – avaliação). Na verdade, as perguntas servem como dispositivos para iniciar seqüências discursivas centradas em objetivos específicos, embora possam servir muitas outras funções.

Nunn (1999) ilustra uma análise do discurso de sala de aula baseada em três níveis, com o objetivo de examinar as implicações das perguntas pedagógicas por parte dos professores. O propósito das perguntas pedagógicas é fazer com que os alunos mostrem ao professor o conhecimento já adquirido. Esse tipo de pergunta geralmente é contrastado com perguntas “referenciais”, que são perguntas cujas respostas os professores não sabem, pois se referem ao mundo real dos alunos fora da sala de aula. Em geral, as perguntas referenciais são mais bem aceitas no cenário pedagógico por causa de seu paradigma comunicativo, considerando uma visão de uso da linguagem para comunicação. O mínimo que se requer numa sala de aula é que os alunos acessem o insumo compreensível e usem a L-alvo com propósitos comunicativos. Entretanto, pesquisadores nesta área demonstram que professores de LE fazem mais perguntas pedagógicas que perguntas referenciais.

Os três níveis de análise abordados por Nunn (*op cit*) são: 1.º nível; refere-se ao discurso no contexto de sala de aula que reflete os papéis de professores e alunos. É, portanto, um discurso não-simulado. 2.º nível; refere-se a um discurso num contexto simulado. Aí podem ocorrer duas situações: a) interação numa simulação de um contexto fora da sala de

aula representando outros papéis, como por exemplo, o discurso de sala de aula simulando um discurso produzido num restaurante ou numa estação; b) interação a partir de tópicos de textos do material didático ou do próprio mundo dos alunos. O 3º. nível refere-se à própria língua como tópico a ser estudado na sala de aula, uma metalinguagem.

Segundo Nunn (*op cit*), os três níveis são partes de um sistema coerente, no qual o nível 1 serve de base para os outros dois. Ao usar os três níveis de análise, fica mais fácil compreender o que realmente está acontecendo na estrutura interpessoal do discurso, quando tentativas são feitas para alterar os papéis típicos de professor/aluno.

Na distinção das perguntas pedagógicas e referenciais, a maioria das perguntas estudadas pelo autor foi identificada como perguntas pedagógicas, mas seus efeitos não foram apenas a demonstração de compreensão. As perguntas dos professores têm o efeito de reproduzir sistematicamente o texto que tem sido estudado. Seus estudos mostram que as aulas tinham o efeito de reconstruir o discurso dos textos do material didático, ou seja, o discurso na interação professor/aluno é de reconstrução. Os professores procuram extrair respostas dos alunos na abertura do discurso e no meio da negociação de trocas verbais. Tanto a língua quanto o contexto de um texto são constantemente negociados com os alunos.

Assim, é possível mudar a caracterização das trocas verbais iniciadas pelas perguntas dos professores, que eram consideradas sem propósitos para o cenário pedagógico. Na verdade, há um propósito muito claro nesse escopo. Nunn (*op cit*) afirma que uma abordagem diferente, como uma “abordagem reconstrutivista” pode ser mais útil nos contextos de sala de aula.

2.1.4.5 A participação do aprendiz

Ellis (1994) representa a participação do aluno a partir de dois pontos de vista, considerando que a participação do aprendiz, de certa forma, está restrita ao papel de responder perguntas, qualitativa e quantitativamente.

Não há ainda uma evidência clara se a participação dos aprendizes na sala de aula afeta seus ritmos de desenvolvimento; embora alguns autores, como Allwright (1984), Ellis (1984) e Consolo (1996), afirmem que quanto mais efetiva for a participação do aluno no discurso de sala de aula, melhor será o aprendizado da L-alvo. Estudos nesta área ainda não oferecem resultados consistentes, assim como não há como afirmar se a “participação leva ao aprendizado” ou se a “proficiência leva à participação”. Entretanto, conforme Ellis (*op.cit*) demonstra, quando os estudos que investigam os efeitos da quantidade de prática nas estruturas gramaticais específicas são considerados, há fortes bases para acreditar que a prática não leva à perfeição. Isso sugere que a conclusão que se tem é que a proficiência leva à participação, ou seja, quanto mais proficientes forem os aprendizes, mais se propõem a participar.

Enquanto que a quantidade da participação parece não ser um fator principal na aquisição de L2, a qualidade da participação é de fundamental importância. Um dos fatores que parece determinar a qualidade da participação dos aprendizes é o grau de controle que eles exercem sobre o discurso. Interações derivadas de práticas controladas, tais como exercícios mecânicos, são caracterizadas por um controle restritivo do professor. Ellis (*op cit*) identifica uma série de fatores que podem afetar a natureza das interações em sessões práticas, por exemplo, se as respostas dos aprendizes são voluntárias ou não; a política do professor em relação à distribuição das oportunidades práticas; e as diferenças individuais do aprendiz que afetam o grau de ansiedade.

2.1.5 O papel do professor e do aluno na interação

Um professor pode desempenhar muitos papéis. Pode apresentar-se como uma autoridade, líder, conhecedor, diretor, administrador, conselheiro, guia e até mesmo um amigo, confidente e “pai”. Brown (1994) faz um relato de várias possibilidades de papéis por parte de um professor interativo; entretanto, ressalta cinco, sendo que algumas podem ser mais favoráveis em criar um ambiente mais interativo que outros:

1) *o professor controlador*: um papel que é geralmente esperado em instituições educacionais tradicionais é de “mestre” controlador, sempre em posição de domínio na sala de aula. Neste papel, professores determinam o que os alunos fazem, o que devem falar e que formas lingüísticas devem usar. Em geral, podem prever virtualmente todas as respostas dos alunos porque tudo é mapeado anteriormente. Em alguns aspectos, tal controle é admirável, porque de certa forma o professor tem um controle rígido da sala de aula, mas para que a interação aconteça, o professor deve criar um clima de espontaneidade, em que a língua não-manipulada possa ocorrer.

2) *o professor diretor*: alguns momentos da sala de aula podem ser estruturados de tal forma que o professor atue como um regente de uma orquestra ou um diretor de uma peça teatral. Conforme os alunos se engajam em seus desempenhos lingüísticos espontâneos ou exercícios controlados, sua função é fazer o processo fluir eficientemente. O motivo principal de tal direção deve ser sempre capacitar os alunos a se engajarem numa simulação da vida real.

3) *o professor administrador*: esta metáfora expressa aquele que planeja, moldura e estrutura as lições e o tempo da sala de aula, mas que permite a cada indivíduo ser criativo dentro desses parâmetros. Administradores de empresa bem-sucedidos, por exemplo, mantêm controle dos objetivos principais da empresa, mantêm os empregados ligados em suas metas,

fazem avaliações e dão um *feedback*, mas dão liberdade para cada um desempenhar seu próprio trabalho.

4) *o professor facilitador*: um papel menos diretivo pode ser descrito como o facilitador do processo de aprender, de tornar o aprendizado mais fácil para os alunos, ajudando-os a “tirar as pedras do caminho”, a encontrar “saídas mais curtas” e a “negociar um terreno mais fértil”. O papel de facilitador requer que o professor se distancie um pouco do papel de diretor ou administrador, e que permita que os alunos encontrem suas próprias formas de ser bem-sucedidos. Um professor facilitador tira proveito da motivação intrínseca ao permitir que os alunos descubram a língua mediante o uso da pragmática, ao invés de falar sobre a língua.

5) *o professor como fonte*: este é o papel menos diretivo. Na verdade, a implicação do papel como fonte é para que os alunos tomem a iniciativa de “ir até o professor”. Naturalmente, não é prático exercer esta metáfora a um extremo, onde o professor entra na classe e pergunta “bem, o que vocês querem aprender hoje?”. Algum grau de controle, de planejamento, de administração é essencial.

Para Brown (*op cit*), um professor interativo deve assumir os cinco papéis num *continuum* de ensinar diretivo ao não-diretivo. A melhor alternativa para o ensino interativo é ir em direção ao não-diretivo, é levar gradualmente os alunos de total dependência (do professor, dos livros e atividades de sala de aula, etc.) a uma relativa total independência. O nível de proficiência da classe também determinará qual a extensão do grau de independência dos alunos.

O autor ainda afirma que dependendo do país em que estão, ou da instituição em que ensinam, do tipo de curso e dos perfis dos alunos, alguns desses papéis serão mais proeminentes que outros, especialmente aos olhos dos alunos.

O estilo de ensinar do professor quase sempre será consistente com seu estilo de personalidade, o qual pode ter uma grande variação de indivíduo para indivíduo. Para Brown (op. cit) existem duas regras simples e práticas para que o professor se sinta mais confiante e confortável em exercer seus papéis: (a) aceitar os vários papéis que lhe são atribuídos e (b) ser imparcial. O fato de o professor ser amigo e simpático com alguns e autoritário com outros pode levar os alunos a se posicionarem uns contra os outros, como se alguns fossem mais “queridos pelo professor”.

Os papéis e os estilos que os professores desenvolvem propiciarão ferramentas adequadas para gerar um clima positivo, estimulante e energizante na sala de aula. Brown chama essa condição de “*rapport*”, ou seja, o relacionamento ou a conexão que o professor estabelece com seus alunos; um relacionamento que é estabelecido mediante confiança e respeito e que leva os alunos a se sentirem mais capazes, competentes e criativos.

Interação não é ação e reação; é mais do que isso. Na verdade, significa agir reciprocamente (MALAMAH-THOMAS, 1987). Entretanto, pesquisas têm mostrado que não somente o tempo de fala do professor sobrepuja o tempo de fala do aluno, mas que também a administração do discurso e da interação é prerrogativa do professor. A linguagem do professor geralmente segue um plano de ação de acordo com sua visão de ensinar e aprender, intenções e objetivos do curso.

Segundo Cazden (1988), além do fato da interação ser influenciada pela agenda do professor, o discurso de sala de aula também é marcado pela fala assimétrica e pelo controle do professor sobre as tomadas de turnos, tópicos e mudanças de tópicos. O uso da linguagem para administrar a interação e controlar o sistema social das relações interpessoais em sala de aula é direcionado pelo professor, a quem os “direitos de fala” têm sido confiados pelo contexto escolar.

O desenvolvimento do aluno, em termos de comportamentos previstos, pode ser, até certo ponto, caracterizado na interação. Os aprendizes, diferentes dos professores, não seguem uma agenda própria (ALLWRIGHT, 1984). Eles vão provavelmente corresponder ou reagir a vários ou todas as expectativas do professor em termos de respostas verbais e não-verbais. Essas reações podem ser repetições, respostas, silêncio ou qualquer outro tipo de instrução que executem nas atividades de sala de aula.

A interação no ensino de LE é vista por Allwright (op.cit, p. 159) como “inerente à noção básica da própria pedagogia de sala de aula. É uma co-produção”. A comunicação e a ação física em que os professores e alunos se engajam, tanto no sentido pedagógico quanto no social, derivam do conceito de interação adotado como pressuposto básico no ensino formal. Segundo o autor, há quatro modelos de participação: *cooperação*, que é simplesmente fazer o que é solicitado ou esperado. É praticamente uma resposta cooperativa do aprendiz à *direção* do professor. Entre esses dois extremos estão a *negociação* e a *navegação*. A negociação é um modelo de participação que posiciona os papéis dos interlocutores o quanto mais simétrico possível; ou seja, é a tentativa de tomar decisões através de um consenso, ao invés de uma tomada de direção unilateral. A navegação, por sua vez, é a tentativa dos aprendizes de superar as quebras da comunicação, tentando dar a volta por cima dos obstáculos que as lições apresentam. Através das várias contribuições individuais, pode-se observar que os alunos vão personalizando as instruções que vão recebendo, para torná-las relevantes às suas necessidades particulares.

Ao co-produzirem as lições na sala de aula, é desejável que professores e aprendizes cooperem, simultaneamente, com os cinco aspectos da interação (ALLWRIGHT, *op.cit*): administração do turno, do tópico, da tarefa, da atmosfera e do código. O turno refere-se à contribuição individual de cada um; a administração do tópico refere-se ao conteúdo de cada contribuição; a administração da tarefa refere-se ao que se requer de cada participante, em

termos de operações mentais; a administração da atmosfera refere-se ao estabelecimento de um ambiente sócio-emocional adequado para a interação e, por fim, a administração do código, que se refere à administração dos meios básicos da comunicação, isto é, o tipo de registro, expressões regionais, etc.

Resumindo os pressupostos acima, verifica-se que os papéis de professores e alunos se configuram mediante o estabelecimento de diversos aspectos da interação. Embora para Brown (1994) a ênfase maior esteja na comunicação em si; para Allwright e Ellis (1984) a interação é uma questão social, o *sine qua non* da pedagogia de sala de aula; por definição e na prática, uma co-produção de todos os participantes.

Foram apresentadas nesta seção algumas concepções sobre interação. A relação entre insumo e interação foi analisada partindo de pressupostos que tratam das primeiras modificações interacionais da fala do falante nativo para com os não-nativos. Foram discutidos quais são as diferenças principais do discurso entre FN/FNN e como esse insumo pode se tornar aquisição. Foi explorada a natureza do discurso em sala de aula, bem como os aspectos dessa natureza, tais como as características gerais e a estrutura do discurso, as tomadas de turno, a fala do professor, a participação do aprendiz e os papéis do aluno e do professor na interação.

2.2 - COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Nesta seção são abordadas as competências do professor de LE, partindo de uma análise de dois modelos de competências. Depois, focaliza-se mais detalhadamente na competência comunicativa, que é um dos aspectos mais relevantes para esta pesquisa. Em

seguida, é definido o perfil lingüístico-comunicativo do professor de LE no Brasil e, por fim, é feito um apanhado sobre a abordagem de ensinar do professor, trazendo cinco estilos de ensinar em contextos formais de aprendizagem de línguas.

Com o objetivo de discutir quais são, afinal, as competências necessárias ao professor de língua estrangeira, faremos uma análise do Modelo de Competências do Professor de LE, desenvolvido por Almeida Filho (1999, 2002) (Figura 2: Competências do Professor de LE) e da Equação de Competências de um Educador em Língua Estrangeira de Basso (2001) (Figura 3).

A questão das competências do professor de LE alcançou uma certa importância em nosso país, na década de 1990, com o Modelo de Competências do professor de LE, desenvolvido por Almeida Filho (1999, 2002), cuja equação ele apresenta, pictoricamente, através de uma “figura representativa das competências num estágio ideal de desenvolvimento. Segundo Alvarenga (1999), para compor o seu Modelo, Almeida Filho inspirou-se em outros pesquisadores internacionais (Hymes, Canale e Swain, no que concerne à competência lingüístico-comunicativa) e nacionais (Mello, no que se refere à competência profissional do professor). Para este último, de acordo com Alvarenga (*op.cit*), diferentemente dos estudos atuais que buscam entender a questão da competência do professor de uma maneira mais abrangente, os primeiros estudos se referiam ao “bom” professor, ou seja, utilizavam conceitos como “melhor”, “pior”, etc.

A partir do modelo de Almeida Filho (1999, 2002), seguiram-se outros trabalhos com enfoque nas Competências do Professor, sendo os mais recentes as teses de doutorado de Alvarenga (1999) e de Basso (2001). A tese de Alvarenga (1999) “recoloca as questões teóricas de um modelo de competências focalizando-as na sua subjacência ao ensino de um professor-participante de LE (inglês), em serviço, ou seja, um professor graduado e já atuando no ensino fundamental da rede pública”, enquanto que a tese de Basso (2001) busca contribuir

para mapear as competências atuais do professor de LE, as trabalhadas em pré-serviço e as efetivamente alcançadas com o graduando de Letras, confrontando-as com as competências esperadas pela sociedade, para propor finalmente um perfil do educador em LE que possa atender mais facilmente às exigências do mercado e os seus objetivos.

Para Almeida Filho (2002), todos os professores, dentro de suas salas de aula, ou antes e depois das aulas, são orientados por uma dada abordagem. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo, se verificam de acordo com as competências dos professores. A competência mais básica do professor, constituída de intuições, crenças e experiências, é a *implícita*. A essa competência implícita Bourdieu³ se refere como o *habitus* do professor, ou seja, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia. Uma vez que o professor possua uma competência *lingüístico-comunicativa* para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Para Almeida Filho⁴, a competência lingüístico-comunicativa se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos. No entanto, para usufruir de uma abordagem consciente, o professor necessita desenvolver uma competência *aplicada*, que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (*subcompetência teórica*) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. Finalmente, para realizar-se plenamente como professor de línguas, imbuído de seu papel de educador, o professor precisa desenvolver uma competência *profissional*, pela qual ele conhecerá seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de

³ 1991, in: Almeida Filho, 1993/2002, p. 20

forma permanente. As competências propostas no modelo de Almeida Filho (op. cit) são ilustradas na figura 03, a seguir:

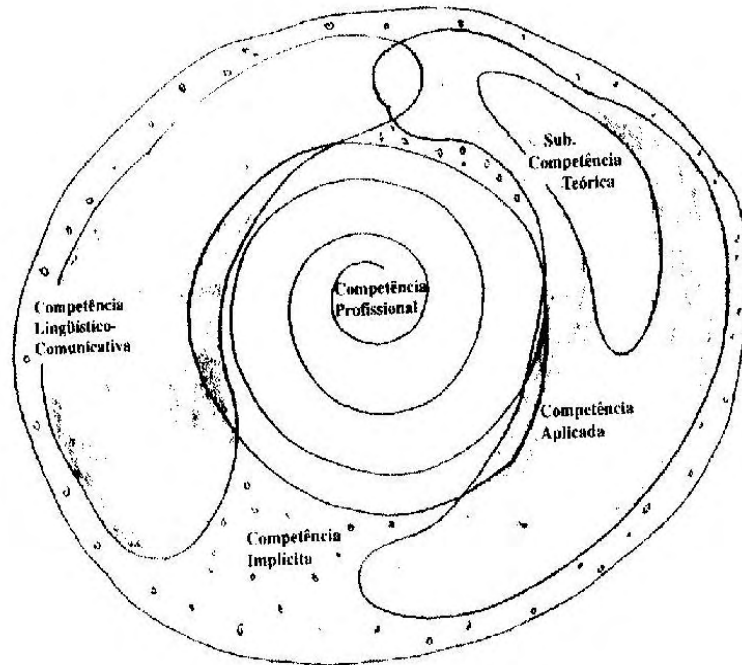


Figura 03: Figura representativa das competências num estágio ideal de desenvolvimento, baseado em Almeida Filho (2002 p. 20-23).

Discorrendo sobre a interação entre as competências, Almeida Filho⁵ explica que há uma interação intensa entre as competências. Elas se sobrepõem e se influenciam mutuamente. A competência lingüístico-comunicativa e a aplicada se tocam através da competência profissional. A competência implícita está por toda parte, quer dizer, está na base de tudo. Em condições limitantes, a competência implícita é o caldo básico, sendo ela que sustenta a ação do professor. Um professor que tenha se desenvolvido em etapas sucessivas diminui o espaço para ações espontâneas, intuitivas, mas sem deixar de contar com o estofado da competência implícita. O professor pode passar por uma grande fase intermediária, onde ele é parcialmente teórico, parcialmente intuitivo.

⁴. Comunicação pessoal, in: Alvarenga, 1999:43.

Em sua *Equação de Competências Necessárias a um Professor de LE: Uma Proposta Alternativa de Construção e Interação Social do Conhecimento*, Basso (2001) apresenta uma proposta alternativa de construção e interação social do conhecimento, representada por uma figura contendo duas faces que se completam e que devem se desenvolver harmoniosamente, a fim de que o perfil do educador de LE seja alcançado. Vejamos a figura 04:

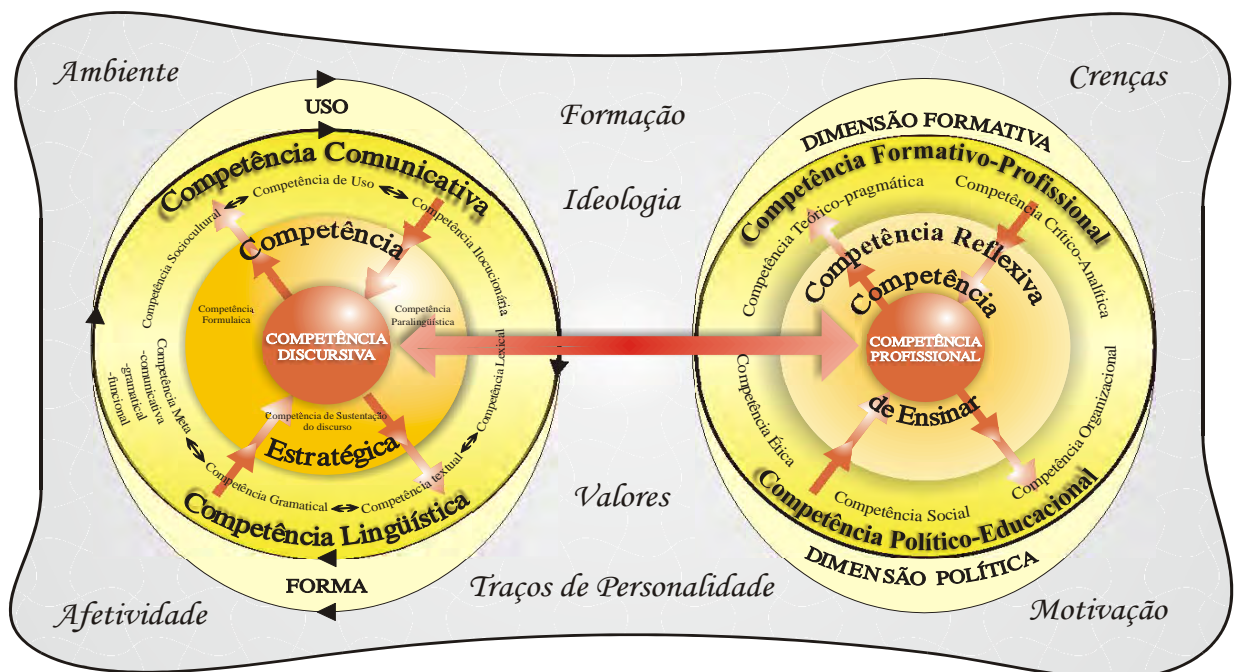


Figura 04– Equação de Competências de um Educador em Língua Estrangeira – Basso/2001 (P. 155).

Uma face tem como foco principal a Competência Discursiva (CANALE, 1982; BACHMANN, 1990; CELCE-MURCIA, 1995), que facilita o papel e a função social do professor ao elaborar seu discurso, e onde fica o “domínio dos saberes ou dos conhecimentos na área” (MELLO, 1987). Ao redor dela, fica a Competência Estratégica (CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1982; CELCE-MURCIA, 1995), que compreende a Competência

⁵ Comunicação pessoal, in: Alvarenga, 1999:55.

Formuláica, a Competência de Sustentação do Discurso e a Competência Paralingüística, que são usadas pelo professor para compensar alguma lacuna sentida em seu esforço para alcançar o pleno uso da LE, ou seja, o discurso.

Desenvolver a Competência Comunicativa (HYMES, 1987; CANALE, 1982; BACHMANN, 1990; CELCE-MURCIA, 1995; ALMEIDA FILHO, 1997,2002) é o alvo principal de um processo de ensinar LE fundamentado no comunicativismo, pois encerra o conhecimento da cultura e da força ilocucionária da língua. Em contextos de ensino da LE como o do Brasil, a Competência Comunicativa parece depender da Competência Lingüística (HYMES, 1987; CELCE-MURCIA, 1995; ALMEIDA FILHO, 1997, 2002), que, por sua vez, compreende a capacidade de organizar a nova língua gramaticalmente.

Dentre as competências que permeiam a Competência Estratégica e as Competências Comunicativa e Lingüística (Competências Sociocultural, de Uso, Ilocucionária, Lexical, Textual, Gramatical), destaca-se a Competência Meta (ALMEIDA FILHO, 1997, 2002), que

implica (o professor) saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando uma taxonomia variada como aquela advinda da gramática normativa, da Lingüística Aplicada. Esta competência diferencia ou deveria diferenciar sobremaneira um nativo ou um professor leigo – que trabalha basicamente fazendo uso da sua Competência Implícita, de um professor graduado em Letras (p.153).

A outra face da equação de competências do professor de LE tem como centro a Competência Profissional (MELLO, 1987), também chamada de Competência Metaprofissional (ALMEIDA FILHO, 2002), que encerra os elementos necessários à formação do professor de línguas. Ao redor da Competência Profissional encontra-se a Competência de Ensinar que Almeida Filho (1997, 1999, 2002) denomina de Competência Implícita, que é a competência inerente a todo aquele que atua como professor (BASSO, 2001). Essa Competência Implícita vai se tornando mais e mais profissional, à medida que o professor vai construindo sua formação teórica respaldada pela prática.

Pela Competência Reflexiva (SCHÖN, 2000; WALLACE, 1991; PERRENOUD, 2000), que, segundo Basso, diz respeito ao conceito de Competência Aplicada, de Almeida Filho (1997, 2002) o professor do novo milênio mostra-se capaz de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no seu cotidiano (BASSO, 2001). O professor reflexivo busca uma formação continuada, pois ele compreende que o profissional competente é aquele que se mantém atualizado e está sempre preocupado em suprir suas deficiências. Finalmente, a Competência Formativo-Profissional e a Competência Político-Educacional vão mostrar ao professor seu compromisso com a educação do país, com seus alunos, com sua classe e com a sociedade. Aí vamos encontrar as Competências Teórico-Pragmática, Crítico-Analítica, Organizacional, Social, Ética, pelas quais o professor não será apenas um informador, mas um formador, aquele que ao ensinar a língua mostra aos alunos novos caminhos a trilhar, ‘desestrangeirizando’ (ALMEIDA FILHO, 1999) a língua-alvo, que passará a fazer parte deles mesmos.

As competências deverão funcionar harmoniosamente, estando, as duas faces da Equação de Basso (2001), da Competência Profissional e da Competência Discursiva, que comanda a forma e o uso da língua, em constante interação, a fim de que o professor possa realizar plenamente sua tarefa de educador pela LE. Essas duas faces deverão funcionar em perfeita sincronia, considerado fatores como ambiente, afetividade, traços da personalidade, valores, motivação, crenças, formação, ideologia, etc.

De acordo com Basso (2001), o professor-educador pela LE do novo milênio é aquele que possui as competências esboçadas na Equação, as quais, certamente lhe ajudarão a tornar-se um educador consciente de seu papel político-social, de formador de idéias e de mudanças, através do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que, com o passar do tempo ‘desestrangeirizar-se-á’, passando a fazer parte das entranhas daqueles que estão expostos a ela.

2.2.1 - Competência comunicativa

Nesta subseção são discutidos aspectos concernentes à competência oral em uma língua. A natureza geral da língua falada e a interação de sala de aula podem nos mostrar a complexidade dos fatores a serem considerados na análise da linguagem verbal.

A competência comunicativa é a chave central que sustenta as abordagens mais recentes, quanto ao insumo e análise da língua. O termo *competência* tem-se construído num dos mais confusos e controvertidos conceitos, tanto na Lingüística quanto na Lingüística Aplicada. Atualmente, passado quase trinta anos do despontar do movimento comunicativo, ainda se busca uma normalização ou consensualidade para o termo (SILVA, 2000).

Neste trabalho, *competência comunicativa* engloba *competência* e *desempenho* (assim como em Hymes (1979), Stern (1987) e outros). Na prática, não há como separar *competência* e *desempenho*, pois o primeiro se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho. A *competência* pode ser definida, então, como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo e o desempenho por sua vez, como alguma coisa que esse indivíduo “faz” com esse conhecimento, conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.

Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência (diferenciando da proposta clássica de Chomsky (1965), segundo a qual *competência* significa conhecimento da língua, ou seja, das estruturas e regras, e *desempenho* o uso real da língua em situações concretas, sem preocupação com a função social da língua). Ao acrescentar comunicativismo ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua.

Segundo Hymes (1979), os quatro aspectos a seguir sustentam a produção da língua. O primeiro aspecto refere-se às regras formais da estrutura. O segundo aspecto é a praticabilidade para o uso da língua, considerando fatores psicológicos tais como limitações de memórias e dispositivo de percepção. O terceiro aspecto proposto por ele focaliza a apropriação do contexto, que indica uma interseção ou bases comuns entre as esferas dos fatores linguísticos e sócio-culturais. O contexto social como um fator determinante para a produção oral de linguagem, é fortemente enfatizada em Hymes. O quarto relaciona-se à área que normalmente nos referimos como o uso aceitável, ou seja, àquilo que, de fato, fazemos ou não.

A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar competência comunicativa. Canale e Swain (1980) oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. Este estudo representou um grande avanço na área de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. Segundo Canale e Swain (op. cit), a competência comunicativa é composta por:

- 1) *competência gramatical*: compreende o domínio do código linguístico;
- 2) *competência sociolingüística*: sendo o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua;
- 3) *competência discursiva*: diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo;
- 4) *competência estratégica*: estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Para Canale e Swain, os alunos só adquiririam *competência comunicativa* se fossem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de competência.

Um ponto que dificulta a compreensão do conceito de *competência comunicativa* recai sobre a noção de *proficiência*. Stern (1987), em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, identifica *competência* com *proficiência* ao assinalar que “entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à “proficiência do nativo”. Segundo ele, *competência* é um conceito dinâmico e não estático, no que difere de alguns autores que acompanharam Chomsky mantendo a dicotomia clássica entre *competência* e *desempenho*.

Para citar um modelo neste sentido, que difere de Stern, temos, por exemplo, Llurda (2000). A autora faz um apanhado geral entre competência, proficiência e habilidade comunicativa na tentativa de esclarecimento dessas terminologias. Segunda a autora, baseando-se em vários outros autores (TAYLOR, 1988; CUMMINS, 1983, apud LLURDA 2000), competência pode ser aceita na concepção chomskyana como um estado estático e permanente, presente em todos os seres humanos; enquanto que habilidade comunicativa será aplicada à habilidade que os falantes têm de usar uma dada língua (proficiência lingüística), com ênfase especial ao uso de segunda língua (proficiência comunicativa).

Assim como Canale e Swain, Bachman (1991) também oferece algo mais do que uma definição para o que seja *competência comunicativa*: um arcabouço teórico. Ele parte do modelo de Canale e Swain e o amplia. O que para o autor era competência passou a ser “conhecimento”, pois argumenta que o termo competência traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, e por isso não é mais útil como conceito. Seu arcabouço consiste em duas grandes vertentes: *áreas de conhecimento* e *estratégias metacognitivas*. O conhecimento se divide em organizacional e pragmático. O conhecimento *organizacional* determina como os textos oral e escrito se organizam, e o *pragmático*, como os enunciados/frases, intenções e contexto se relacionam para produzir significado. O *organizacional*, por sua vez, se subdivide em gramatical e textual. O pragmático se subdivide

em: *proposicional*, referente ao conteúdo proposicional; *funcional*, referente às funções da linguagem; e *sociolingüístico* referente ao uso da língua num determinado contexto. As *estratégias metacognitivas* compreendem *avaliação* do falante (determinando o desejo de se alcançar um determinado objetivo); *objetivos* que têm em vista; e *planejamento* que realiza antes de emitir o enunciado em mente.

Para Elder (2001), a competência lingüístico-comunicativa de professores de línguas extrapola o discurso pedagógico rotinizado. A proficiência lingüística do professor inclui tudo o que se espera que um falante-usuário da língua seja capaz de realizar, tanto em contextos formais como informais de comunicação, além de uma gama de habilidades específicas. Essas habilidades específicas incluem a competência metalingüística na terminologia dos assuntos abordados, além das diversas subcompetências discursivas para a produção da língua e o gerenciamento do discurso de sala de aula, em contextos específicos de ensino e aprendizagem.

Um conceito mais atual de competência comunicativa também foi dado por Almeida Filho (1997, 1999, 2002). Para o autor, competência comunicativa não é um processo simples, mas um processo complexo que depende de outras competências e conhecimentos. A competência comunicativa inclui o *desempenho* do participante, que por sua vez, depende do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis. Segundo o autor, ao desenvolver competência comunicativa, desenvolve-se também a competência lingüística, mas o inverso já não é verdadeiro. Outras subcompetências da competência lingüística trabalhadas pelos professores são o conhecimento meta-lingüístico e meta-comunicativo, ou seja, o conhecimento de dizer nomes, definir termos e explicitar regras gramaticais e socioculturais.

Para efeitos teóricos dessa dissertação, considera-se a competência comunicativa englobando a competência e o desempenho, pois na prática não há como separar um do outro. O termo proficiência, descrito por Stern (op. cit), leva à idéia de gradação e, portanto, pode

fazer parte de um processo de aperfeiçoamento, de um estágio de familiarização com a língua alvo. Esses três conceitos, competência, desempenho e proficiência, para Almeida Filho, assim como para a pesquisadora, fazem parte de um processo complexo que depende de outras competências e conhecimentos, que devem funcionar harmoniosamente.

2.2.2 O perfil lingüístico-comunicativo do professor de LE no Brasil

A questão do falante nativo e não-nativo ainda é, hoje, um assunto polêmico, seja ideológico, sociocultural ou sociolingüístico. Nesta seção, são explorados o perfil lingüístico-comunicativo do professor no Brasil, bem como aspectos da distinção “professor nativo” e “professor não-nativo” e quais suas implicações para o ensino de LE.

Uma amostra do perfil dos professores de língua estrangeira (inglês) no Brasil é dada por Consolo (1996, 1999, 2000, 2002), que vem estudando a questão da proficiência oral de professores não-nativos há anos nos cenários de ensino de língua estrangeira. Segundo o autor, existem no Brasil, em geral, dois perfis de professores; aqueles que nasceram de pais que têm como L1 o inglês e por isso cresceram numa esfera bilíngüe e aqueles que foram aprendizes de L2/inglês como língua estrangeira. Existem dentro desses perfis profissionais com excelente nível de proficiência oral.

Entretanto, dentre esses profissionais, há também um número significativo de PNNs que não têm um comando adequado da língua, especialmente o inglês oral (CONSOLO, 2002). Isso é devido a várias razões, no caso do ensino fundamental e médio, por exemplo, os professores muitas vezes carecem desse comando adequado devido às falhas ou lacunas em sua própria formação de base, ou seja, na formação acadêmica. Por outro lado, o autor ainda constata que esses professores não têm incentivos ou oportunidades para melhorar a produção oral em seu próprio país, e poucos profissionais têm a oportunidade de frequentar escolas

particulares de idiomas ou de viajar para o exterior para aperfeiçoar sua competência no idioma.

Um ponto importante que Consolo também considera nesse escopo é que o inglês, como língua internacional, tem incorporado mudanças lingüísticas, considerando as variações regionais e dialetos. Mudanças sociais e pragmáticas incorporadas ao comportamento verbal, exigências pedagógicas, questões das variações lingüísticas dos falantes nativos e não-nativos conduzem a uma complexa configuração das variáveis dentro das visões que influenciam o ensino de inglês como língua estrangeira.

Consolo (1999) investiga a experiência sócio-lingüística dos falantes de inglês e afirma que o fato de o inglês ser usado tanto por falantes nativos quanto por falantes não-nativos levanta várias implicações, considerando o inglês como língua internacional:

- 1) há vários padrões do inglês falado;
- 2) o conteúdo dos cursos de idioma não pode deixar de considerar a diversidade do uso da língua e;
- 3) a diversidade na habilidade para o uso da língua entre os professores de LE, e suas implicações para a profissão, no que se refere à competência e desempenho.

Entretanto, parece que tais considerações não estão livres de crenças preconceituosas e errôneas acerca da competência e experiência lingüística dos professores. O autor faz um paralelo importante quanto ao construto sócio-lingüístico de falantes nativos. Uma pessoa que nasce e é educada num país de língua inglesa é considerada como falante nativa desta língua. Entretanto, caso essa pessoa mude para um outro país onde o inglês é L2 e viva anos ali, seu comando de inglês já não será o mesmo dos falantes que nunca deixaram de viver em seu país de origem. Essa pessoa pode também desenvolver um excelente nível de competência na língua falada neste país (L2), a ponto de ser considerado, talvez, um usuário com competência

bilíngüe em ambas as línguas. Nessas mesmas bases, brasileiros, que falam inglês como LE, podem atingir um nível de competência próximo ao nativo, devido aos anos de estudo da língua e vivência em países de língua inglesa, e ser considerados também falantes bilíngües de português e inglês.

Competência oral, então, é discutida por Consolo (1999) em relação a dois perfis de professores, o nativo e o não-nativo. Esses perfis podem ser afetados pela cultura e pelo meio onde esses professores vivem (DAVIES, 1991). Para Davies, o falante nativo tem uma capacidade única de produzir um discurso espontâneo e tem uma enorme capacidade de memória para armazenar itens lexicais completos. O falante nativo exhibe grande competência comunicativa quanto à produção e compreensão, e tem também uma capacidade única para escrever de forma criativa.

Consolo, assim como Medgyes (1994), apresenta alguns contra-argumentos em relação às citações de Davies. Dizer que o falante nativo tem um comando único e uma capacidade singular de memória é, na verdade, um erro lógico, e como professores de LE, todos sabemos que existem muitas maneiras de medir a proficiência. Por outro lado, não existe qualquer medida ou parâmetro de comparação entre um e outro. Não existe também nenhum grau de fluência e de espontaneidade a ser medido. Por exemplo, em alguns tipos de discursos ou de escrita criativa, os falantes nativos podem apresentar mais pausa e lentidão, procurando por estruturas ou termos mais adequados que os falantes não-nativos.

Questões discursivas e sócio-culturais da sala de aula e a interação professor/aluno são aspectos mais relevantes quando se comparam professores nativos e não-nativos. Embora os professores nativos sejam mais potencialmente usuários do inglês que os professores não-nativos, algumas questões específicas da sala de aula implicarão em modificações na fala dos professores (MEDGYES *op.cit*). A fala do professor se diferencia daquela que os falantes, em geral, usam fora da sala de aula. Portanto, em determinados níveis do discurso, as

características da fala do professor nativo e não-nativo podem se equiparar, diferenciando-se da fala produzida dia-a-dia pelos falantes nativo e não-nativo (CONSOLO, 1996).

O inglês é uma língua internacional por causa de seu aspecto político, cultural, social e histórico. Esses aspectos somados aos aspectos lingüísticos têm contribuído para o estabelecimento do dogma do falante nativo (PHILLIPSON, 1992).

As origens da questão do dogma do falante nativo datam de um período onde se esperavam que os aprendizes fossem fortemente influenciados pela cultura da L-alvo. As normas e práticas de ensino dominariam o conteúdo lingüístico das aulas, a metodologia de ensino e até mesmo influenciariam o comportamento cognitivo e social dos aprendizes (PHILLIPSON, *op.cit*). Para se atingir essas metas, cultivava-se a crença de que os professores nativos eram “intrinsecamente melhores” que os professores não-nativos.

Estudos feitos por Phillipson (*op.cit*) demonstram exemplos de professores nativos que trabalhavam em outros países e que não eram profissionais qualificados para o exercício do magistério. Somado a essa falta de qualificação adequada, os professores nativos geralmente não tinham nenhum “*insight*” quanto à experiência lingüística e cultural dos aprendizes nos países onde ensinavam.

Vários estudos foram feitos quanto à visão dos alunos referente às características dos professores de LE e suas preferências por PN e PNN. Em sua tese de doutorado, Consolo (1996) relata as visões e preferências de professores e alunos em duas escolas de idioma e uma universidade. O resultado de sua pesquisa mostra que, embora a maioria dos alunos tenda a preferir professores nativos, eles também consideram importantes as habilidades pedagógicas, e que os professores brasileiros podem ser competentes tanto pedagógica quanto lingüisticamente. Consolo ressalta que, embora o dogma do falante nativo tenha influenciado muitos alunos e professores, existe uma tendência a restaurar o status do professor não-nativo no ensino de LE.

Após algumas considerações quanto ao perfil do PN e PNN, o autor traz algumas implicações acadêmicas para o cenário de ensino de LE. A questão da competência lingüística do professor nativo, influenciada pela questão do falante nativo ideal e por questões político-econômicas, teve uma influência significativa no cenário de ensino de LE. Entretanto, alguns autores (CONSOLO, 1996, MEDGYES, 1994, entre outros) mostram que professores não-nativos apresentam vantagens em relação ao professor nativo. Todo professor, sendo adequadamente qualificado, pode desempenhar um trabalho satisfatório no ensino de LE.

Um ponto positivo dos professores nativos é que sua experiência quanto ao uso do inglês frente às diversas situações e aos aspectos sócio-culturais que governam a produção da fala e da interação verbal pode enriquecer o modelo que fornecem aos aprendizes. Os professores nativos também podem julgar a habilidade de comunicação dos aprendizes dentro dos critérios para o qual são esperados em outros encontros verbais fora da sala de aula.

Os professores não-nativos podem preencher os requisitos profissionais para o ensino de LE após a preparação adequada quanto à competência lingüística e qualificações pedagógicas. Professores não-nativos, bem sucedidos quanto ao uso proficiente da língua, podem ensinar e compartilhar estratégias de aprendizagem com seus alunos. Esses professores também têm uma melhor capacidade em compreender os problemas e as dificuldades dos alunos, por causa da influência da L1 e podem, se necessário, comparar eficientemente as duas línguas. Portanto, professores e alunos precisam estar cientes das considerações acima relatadas para que concepções e crenças inadequadas não venham interferir e afetar o cenário de ensino de LE.

1.0.0 Abordagem de ensinar do professor

Para orientar as decisões e ações na construção do seu ensino, o professor apresenta uma abordagem básica de ensinar. Para Almeida Filho (2002), uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Abordagem também é compreendida como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O propósito de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.

Uma abordagem de ensinar LE também é vista como força potencial, porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Essa força imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.

Todo professor de LE constrói um ensino com pelo menos quatro dimensões, uma não redutível à outra, mas todas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem. Assim, o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele. As quatro dimensões distintas são: o planejamento das unidades de um curso; a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos dentro e fora da sala de aula e a avaliação. Todas essas dimensões podem ser representadas também como fases, que se relacionam umas com as outras de modo que alterações operadas numa delas podem acarretar mudanças nas outras. O fenômeno de produzir alterações se apresenta como reações proativas ou retroativas nessa cadeia (ALMEIDA FILHO, 2002).

Um nível que está abaixo da abordagem de ensino, segundo Almeida Filho (2002), que é menos abstrato e menos abrangente, é o método de ensino. Chamamos

convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, ou seja, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

Métodos de ensino geralmente variam. Alguns professores dão palestras, outros demonstram ou discutem; alguns focalizam nas regras e outros nos exemplos; alguns enfatizam a memorização e outros, a compreensão. A qualidade do aprendizado ou do ensino de um dado aluno ou professor é governado, em parte, pela habilidade nativa do aluno ou do professor, e pela preparação anterior; mas também pela compatibilidade de sua abordagem de ensino e aprendizagem.

Prabhu (2003), inspirado em Brumfit, traça um paralelo entre ensinar e aprender. Para Prabhu, ensinar é uma atividade intencional, que pode ser planejada, conduzida com esforço, controlada, regulada e observada enquanto acontece. Pode-se optar por fazê-la ou não, conduzi-la de uma forma ou de outra, pará-la ou continuá-la, etc., sendo que o que é feito pode ser observado, gravado ou analisado. Por outro lado, a aprendizagem pode ocorrer com ou sem a intenção do aprendiz ou mesmo à revelia do seu desejo, e não pode ser iniciada ou interrompida, acelerada ou não, tanto pelo professor quanto pelo aprendiz. É algo que não pode ser planejado, controlado, observado ou gravado. Aprender, pode-se dizer, é imprevisível e intangível.

As técnicas de ensino, por sua vez, ocupam um terceiro nível, abaixo do método e da abordagem. As técnicas executam um método que é compatível com uma dada abordagem (LARSEN-FREEMAN, 2000). São procedimentos que partem do professor em função do aluno, para uma melhor aprendizagem.

1.0.0.0 Estilos de ensinar

Desencontros geralmente ocorrem entre os estilos de aprendizagem dos alunos e os estilos de ensinar dos professores, desencadeando efeitos indesejáveis na qualidade do aprendizado do aluno.

O estudo sobre as várias dimensões de estilos de ensinar mostra-se relevante para o ensino de LE. Numa entrevista pessoal com Eunice R. Henriques⁶ (dia 30/09/2004), a entrevistada declarou que os estilos de ensinar são compatíveis com a abordagem de ensinar do professor.

Os estilos de ensinar têm sido extensivamente discutidos em literatura da psicologia educacional e especificamente em contextos de aprendizagem de línguas (OXFORD, 1990; WALLACE E OXFORD, 1992; OXFORD E EHRMAN, 1993 apud FELDER e HENRIQUES, 1995).

Os estilos de ensinar podem ser definidos em termos de responder às seguintes cinco perguntas, que podem ser direcionadas tanto para aprendizes quanto para professores:

1. Que tipo de informação o indivíduo preferencialmente percebe: *sensorial* – sinais, sons, sensações físicas ou *intuitivas* – memórias, idéias, “*insights*”?
2. Através de que modalidade a informação sensorial é mais eficientemente percebida: *visual* – figuras, diagramas, gráficos, demonstrações, ou *verbal* – palavras escritas e faladas, e fórmulas?
3. Como o indivíduo prefere processar a informação: *ativamente* – através de empreendimento em atividades físicas ou através da discussão, ou *reflexivamente* – através da introspecção?

⁶ Docente do departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

4. Como o indivíduo progride em relação à compreensão: *seqüencialmente* – numa progressão lógica de acréscimo de pequenos passos, ou *globalmente* – a passos largos, holisticamente?
5. Com que tipo de organização da informação o indivíduo fica mais confortável para trabalhar: *indutiva* – fatos e observações são dadas, princípios são inferidos, ou *dedutivos* – princípios são dados, conseqüências e aplicações são deduzidas?

Indivíduos sensoriais e intuitivos

Em sua teoria de tipos psicológicos, Jung (1971, apud FELDER e HENRIQUES, 1995) introduziu os termos sensação e intuição como duas formas que as pessoas tendem a perceber o mundo. Sensorial envolve observar o agrupamento de dados através dos sentidos; intuição envolve uma percepção indireta do subconsciente – acessando a memória, especulação e imaginário. Todas as pessoas usam as duas faculdades constantemente, mas a maioria tende a favorecer uma a outra.

Os sensoriais tendem a ser concretos e metódicos, os intuitivos a serem abstratos e imaginativos. Os sensoriais gostam de fatos, dados e experimentos; já os intuitivos trabalham melhor com princípios, conceitos e teorias. Os sensoriais são pacientes com detalhes, mas não gostam de complicações; os intuitivos ficam aborrecidos com os detalhes e gostam de complicações. Os sensoriais são mais inclinados a confiar mais na memorização que os intuitivos, como estratégia de ensino e ficam mais confortáveis ensinando e seguindo regras e procedimentos padronizados. Os intuitivos gostam de variar, não gostam de repetições e tendem a ser mais bem equipados que os sensoriais para acomodar novos conceitos e exceções de regras. Os sensoriais são mais cuidadosos, portanto, mais vagarosos; os intuitivos são mais rápidos e, portanto, menos cuidadosos.

Ehrman e Oxford (1990, apud FELDER e HENRIQUES, 1995) estudaram abordagens de ensinar que eram mais preferidas pelos sensoriais e intuitivos em um programa de treinamento intensivo de línguas. Os sensoriais usavam uma variedade de técnicas de memorização como *drills* e *flash cards*, gostavam de material didático que pudesse ser mais bem descrito como mais prático que fantasioso, e gostavam de classes que eram mais bem estruturadas e organizadas com objetivos bem claros. Os intuitivos preferiram abordagens de ensinar que envolvesse grande complexidade e variedade, tinham a tendência de ficar entediados com *drills* e eram mais capazes que os sensoriais para ensinar independentemente.

Indivíduos verbais e visuais

As formas que as pessoas transmitem a informação sensorial foram classificadas aqui em visual e verbal. O primeiro prefere que a informação seja apresentada visualmente – em figuras, diagramas, quadros, linhas do tempo, filmes, etc – ao invés de palavra falada ou escrita. Os aprendizes verbais preferem explicações faladas ou escritas a apresentações visuais. A terceira categoria (toque, olfato, paladar) apresenta um papel secundário quanto à instrução de L2.

Indivíduos ativos e reflexivos

Os processos mentais complexos, por onde a informação percebida é convertida em conhecimento, podem ser convenientemente agrupados em duas categorias: a experimentação ativa e a observação reflexiva. O processo ativo envolve fazer alguma coisa no mundo externo com a informação – discuti-la, explicá-la ou testá-la de alguma forma – e o processo reflexivo envolve examinar e manipular a informação introspectivamente.

Indivíduos globais e seqüenciais

Indivíduos seqüenciais absorvem a informação e adquirem compreensão do material em pequenas porções conectadas e os globais tomam a informação através de fragmentos desconectados e chegam a uma compreensão em grandes saltos holísticos. Antes dos globais processarem os detalhes de um assunto, eles precisam compreender como o material que está sendo apresentado se relaciona com o seu conhecimento e experiência prévia. Conseqüentemente, os globais podem parecer vagarosos e produzir pouco nas tarefas de casas e testes, até que consigam ter uma visão total do quadro. Por outro lado, os indivíduos seqüenciais podem funcionar com a compreensão incompleta do material do curso, mas podem carecer da noção de todo o contexto e suas inter-relações com outras matérias e disciplinas.

Indivíduos indutivos e dedutivos

A indução é uma progressão racional que parte do particular (observações, medidas, dados) para o geral (regras, leis, teorias). A dedução procede de forma oposta. Na apresentação indutiva do material de sala de aula, observações são feitas e inferem-se princípios governantes e correlacionados; na apresentação dedutiva, o professor inicia com axiomas, princípios ou regras, deduz as conseqüências e aplicações de fórmulas.

Uma grande porcentagem do material didático da sala de aula é basicamente, ou exclusivamente, dedutivo, provavelmente porque a dedução é uma forma eficiente e elegante de organizar e apresentar o material que “já está compreendido”.

Nesta seção foi apresentada a análise de dois modelos de competências do professor. Para o professor realizar plenamente sua tarefa de educador, todas as competências devem funcionar em perfeita sincronia. Foram discutidos aspectos da competência oral em uma língua, trazendo arcabouços teóricos de alguns autores; o perfil lingüístico-comunicativo do

professor no Brasil foi traçado para mapear e dar ênfase ao contexto de ensino de uma LE. Por fim, de uma forma sucinta, foi tratado sobre os estilos de ensino do professor descrevendo cinco dimensões relacionadas aos sujeitos da interação em sala de aula.

Os assuntos tratados nesta seção são relevantes para esta pesquisa porque as competências são exploradas, principalmente no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), onde é feita a avaliação da proficiência oral. São considerados o perfil lingüístico do professor no Brasil e os estilos de ensinar, pois estes são fundamentais para compreender a abordagem de ensinar da professora participante na interação.

2.3 – A MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

A motivação do professor é, muitas vezes, um fator intrínseco; entretanto, esse fator intrínseco traz contribuições importantes para o processo de aprendizagem do aluno. Nesta seção, o objetivo é tratar da motivação do professor de LE. São abordados quatro aspectos motivacionais característicos dos professores. Em seguida, de uma forma mais geral, são mostrados como os fatores intrínsecos e extrínsecos afetam a competência profissional. Termos como competência e qualidade na docência são analisados por um outro prisma, de forma que seja enfatizado o processo de formação continuada do professor de LE.

Existem poucas publicações sobre a natureza da motivação para ensinar, embora o nível de entusiasmo e comprometimento do professor possa afetar a motivação do aprendiz. De modo geral, se o professor é motivado a ensinar, existe uma boa chance de seus alunos também serem motivados a aprender. Entretanto, aqui cabe direcionar os aspectos

motivacionais que sustentam o professor no seu perfil, ou seja, os fatores intrínsecos que compõem sua competência profissional.

Viana (1990) faz um extensivo trabalho sobre motivação, mas vamos considerar sua abordagem a partir da concepção que faz de Paulo Freire, pois é bastante instigadora em termos gerais e também no ensino de LE. Paulo Freire (apud VIANA 1990) afirma:

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para depois, entrar em ação!... Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. (VIANA, op.cit, pág.69).

O que se pode depreender dessa posição para o professor de LE, é que o processo de motivação é parte integrante do processo de aprendizagem do aluno. À medida que o professor vê na interação o seu desempenho e competência, compartilhando idéias e concepções da mesma visão de mundo, ele também concretiza suas expectativas profissionais. Segundo Viana (op. cit), motivação é um termo do século 20 e no ensino de línguas foi examinado durante os anos 50 por Lambert, geralmente dentro do ensino de LE no que se refere às diferenças individuais ou domínio afetivo. Na Linguística Aplicada o termo é definido por: “Fatores que determinam um desejo da pessoa em fazer algo” (*Longman Dictionary of Applied Linguistics*, 1985).

Dörnyei (2001) também explora a questão da motivação em geral e, principalmente, amplia a discussão, pouco abordada nas pesquisas, da motivação do professor de LE. É feita, a seguir, uma revisão de suas abordagens. Baseado em alguns estudos, ele procura conceituar a motivação para ensinar, sugerindo quatro aspectos motivacionais característicos dos professores.

2.3.1 – Aspectos motivacionais característicos do professor

Os quatro aspectos motivacionais dos professores são:

1º. aspecto: a motivação envolve um componente intrínseco como constituinte principal. Ser professor, ou ensinar, na realidade, está associado à motivação intrínseca, ao desejo interno de educar as pessoas, de transmitir conhecimento e valores e de fazer progredir toda uma comunidade ou nação. Quais são essas gratificações intrínsecas? Cskszentmihalyi (1997, apud DÖRNYEI, 2001) separa dois tipos de gratificações: o próprio *processo educacional*, de ver o progresso dos alunos e a *questão subjetiva*, de lidar com valores e continuamente integrar novas informações, aumentando seu conhecimento e habilidades profissionais.

Por outro lado, sem considerar esses aspectos intrínsecos, e não considerando o fator econômico, Dörnyei (*op. cit*) levanta três necessidades humanas básicas que são relacionadas ao comportamento intrínseco: a *autonomia*; o *sentimento social* de se sentir ligado às pessoas; e a *competência*, um sentimento de eficácia e senso de realização. Ensinar, na verdade, satisfaz os dois primeiros aspectos da necessidade humana: um professor é autônomo em liderar uma sala de aula, e a comunidade escolar (tanto alunos como funcionários) fornece um intenso e rico ambiente social. O ponto crítico, então é a competência, que se refere às crenças dos professores em suas habilidades de ter efeito positivo no aprendizado do aluno.

Combinando os fatores intrínsecos citados acima, temos um quadro que está de acordo com a visão dominante da motivação profissional na psicologia organizacional, que afirma que o trabalho será mais motivador quando for significativo (por exemplo, requer múltiplas habilidades e é legitimamente importante para os outros); autônomo (o trabalhador tem o controle do quê fazer, como e quando); e tem um bom *feedback* (o conhecimento dos resultados).

2º. aspecto: a motivação é estritamente relacionada aos fatores externos, associados às exigências institucionais e ao perfil da profissão. Podemos dizer que em geral, o que se vê na sociedade é que o indivíduo é pago para agir de acordo com uma descrição de trabalho imposta externamente, dentro de um quadro organizacional. As influências contextuais podem ser separadas em duas grandes categorias (DINHAM E SCOTT, 2000: apud DÖRNYEI 2001) que afetam a satisfação do professor: influências macro e micro-contextuais. O primeiro está associado ao sistema em geral, que prevalece na sociedade, por exemplo, ensinar é educar e construir uma nova geração de pessoas. Motivos micro-contextuais, por outro lado, são mais relacionados com o clima organizacional de uma instituição em particular.

3º. aspecto: a motivação é relacionada a um processo que se estende por toda a vida, com um eixo temporal característico. Isto quer dizer que uma perspectiva profissional marca a dimensão temporal da motivação em empreendimentos vocacionais. Os passos consecutivos interligados num plano de carreira fortalecem as realizações em longo prazo, porque capitalizam tanto o prazer intrínseco de estar envolvido numa profissão quanto às gratificações extrínsecas que a profissão traz.

4º. aspecto: a motivação apresenta-se, particularmente, frágil, ou seja, exposta a várias influências negativas (algumas sendo herdadas na própria profissão). Embora ensinar seja gratificante para os professores e embora satisfaça suas necessidades psicológicas, encontramos professores frustrados, descontentes, ou até mesmo entediados, em todos os níveis educacionais. Oxford & Shearin (1996) afirmam que em cenários de LE, as necessidades se referem às necessidades emocionais e psicológicas, cujas hierarquias das necessidades estão diretamente relacionadas à satisfação intrínseca do trabalho. Os tipos de situações que caracteristicamente evocam a necessidade de realização são aquelas nas quais os desempenhos das competências são mais desafiadores.

Dörnyei (op. cit), baseando-se em algumas pesquisas, relata que os professores têm o nível de satisfação mais baixo que qualquer outro grupo estudado. São mais estressados e dois-terços pensam em mudar de profissão. O autor acredita que isso é devido ao fato de o ensino ser uma profissão cuja atividade é preenchida primariamente por motivos intrínsecos, e que existe uma série de fatores que afeta e corrói esse caráter intrínseco do professor. Deixando as questões econômicas de lado (como baixos salários), porque variam de um lugar para outro, ele levanta cinco fatores desmotivadores, responsáveis por prejudicar o processo:

- *A natureza particularmente estressante da profissão.* Isto é devido à combinação de vários fatores como passar horas e horas trabalhando com grupos de crianças e adolescentes; lidar com aprendizes que passam por turbulências em suas vidas pessoais; lidar com adolescentes rebeldes, etc., sem mencionar as condições precárias de equipamentos e livros adequados.
- *A inibição da autonomia* do professor imposta pelos currículos, testes padronizados, imposição de métodos de ensino, políticas governantes e outros aspectos institucionais.
- *Ineficácia* da grande maioria dos professores devido à formação inadequada. Ineficácia aí também compreendida como competência, nos mostra que muitos professores não têm confiança em si mesmos.
- *Repetitividade do conteúdo e potencial limitado para o desenvolvimento intelectual.* Com a rotinização, os professores ensinam o mesmo conteúdo anos após anos, sem descobrir ou adquirir novos conhecimentos e habilidades.
- *Estrutura inadequada da profissão.* Exceto a sala de aula ou parte administrativa da escola, há pouca coisa a se fazer.

Outras profissões também apresentam estes aspectos, mas ser professor nessas condições é certamente traçar um desafio. Podemos descrever a “profissão de ensinar” como um corpo de profissionais altamente qualificado, com um compromisso intrinsecamente motivado e ideologicamente configurado, a fim de exercer o que vêem como um trabalho enriquecedor. A profissão, entretanto, é perscrutada por vários contratemplos.

A motivação do professor tem um impacto direto na motivação e realização do aluno. Um componente da complexa motivação do professor envolve sua expectativa acerca do potencial de aprendizagem dos alunos. A expectativa, portanto, por parte do professor afeta o nível de progresso dos alunos (DÖRNYEI, 2001).

Existe um consenso de que as expectativas básicas do professor desencadeiam vários eventos e comportamentos por parte do professor que acabam influenciando o desempenho do aluno. Essas influências podem ser de forma *direta*: oportunidades extras de aprendizagem ou aumento de desafios; ou *indireta*: com um desempenho apresentando um *feedback* mais detalhado e melhorado, que em contrapartida, muda a motivação e as atitudes dos alunos. Essas influências podem afetar a autoconcepção dos alunos, o nível de aspiração, a conduta e a interação da sala de aula com o professor.

Finalizando, gostaríamos de enfatizar as palavras de Dörnyei, ressaltando que os professores que mais têm marcado as vidas dos alunos não são aqueles cujo status de poder e de conhecimento são mais evidentes, mas aqueles que amam o que fazem, mostrando com dedicação e paixão que nada é mais importante do que o que fazem. Embora ainda não tenhamos uma compreensão exata dos fatores e processos que intermediam a motivação do professor e a realização do aluno, podemos concluir que os valores, as crenças e as atitudes do professor, assim como seu nível de comprometimento em relação aos alunos constitui algumas das principais influências na motivação do aluno. A relação entre professor e aluno é um processo interativo que pode ser positiva ou negativamente colaborador.

Foram abordados neste capítulo II, Fundamentação Teórica, três assuntos que relativamente se interligam na área de ensino de língua: a relação entre insumo e interação na sala de aula, as competências do professor, com enfoque na competência comunicativa e a motivação do professor. As três partes da Fundamentação Teórica servem de base para esta pesquisa. Os pressupostos teóricos sobre interação e sua relação com o insumo em sala de aula servem de base para caracterizar a interação oral da professora não-nativa com seus alunos, respondendo assim a primeira pergunta de pesquisa. Já os pressupostos sobre competências servem para fundamentar e caracterizar o perfil profissional da professora participante. O estudo da motivação do professor é essencial para se analisar os fatores internos e externos que afetam a motivação e a auto-estima do professor de LE. Esses dois últimos pressupostos teóricos embasam a segunda pergunta de pesquisa. O capítulo III, a seguir, tratará a metodologia da investigação e de análise dos dados.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo trata da metodologia da investigação. São relatados os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o contexto, os participantes e os procedimentos de análise. É feito um estudo sobre o caráter etnográfico na pesquisa em sala de aula, ou seja, da investigação de um recorte de um processo de ensino de LE. É explorada, também, a natureza da observação como um método de pesquisa, bem como as duas vertentes teóricas que inspiraram a análise (AC/AD – Análise do Discurso e Análise da Conversação) desta pesquisa.

3.1 A etnografia e a pesquisa qualitativa no ensino de LE

A presente investigação é um estudo de caráter etnográfico da interação verbal em cenários de aulas de LE. Devido à preocupação com a compreensão e interpretação dos fenômenos, esta pesquisa faz um estudo de natureza qualitativa, com quantificações parciais e localizadas no que se refere à produção oral do professor, ou seja, tomadas de turno e o número de palavras proferidas.

Nosso objetivo, nesta seção, é esclarecer o que são métodos etnográficos aplicados ao ensino de LE. Recentemente, os métodos etnográficos têm-se tornado comuns tanto em pesquisas educacionais quanto em ensino de LE. A etnografia tem sido amplamente utilizada em função de sua perspectiva de investigar questões difíceis de se direcionar por meio da pesquisa experimental, tais como: processos sócio-culturais; influências da sociedade e das instituições, as quais afetam a interação de sala de aula e em função de obter uma perspectiva

mais holística das interações professor-aluno, para melhor formar o professor e conseqüentemente, melhorar sua prática.

Originalmente desenvolvida na antropologia para descrever as “formas de vida” de um grupo social (HEATH, 1982), a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em cenários reais e naturais, com foco na interpretação cultural do comportamento. O objetivo do etnógrafo é fornecer uma descrição exploratória e interpretativa do que as pessoas fazem em um cenário, o produto de suas interações.

Os termos qualitativa, etnográfica e naturalística são geralmente usados alternativamente na literatura educacional; contudo, diferem substancialmente. A pesquisa qualitativa se preocupa em identificar a presença ou a ausência de alguma coisa e em determinar sua natureza ou características distintas. Segundo Denzin & Lincoln (2000), a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. Ela consiste em um jogo de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível, e que o transformam. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações, etc. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística e interpretativa do mundo. Isso significa que os pesquisadores que utilizam procedimentos qualitativos estudam fenômenos em seus cenários naturais, tentando interpretar os fenômenos nos termos dos significados que as pessoas os concebem. O termo “naturalístico”, de caráter descritivo, deixa implícito que o pesquisador conduz as observações no ambiente real e “natural” onde vivem e trabalham os participantes da pesquisa.

A etnografia apresenta três princípios básicos, segundo Watson-Gegeo (1988). Primeiro, ela focaliza o comportamento de grupo e/ou do indivíduo. As diferenças individuais são consideradas importantes para estabelecer uma variação no comportamento. Segundo, ela é holística, ou seja, qualquer aspecto de uma cultura ou um comportamento tem que ser

descrito e explicado em relação ao todo do sistema, do qual se faz parte (FIRTH, 1961); terceiro, a coleta de dados de natureza etnográfica começa com uma base teórica direcionando a atenção do pesquisador para certos aspectos de situações e certos tipos de questões de pesquisa.

É fundamental a pesquisa de base etnográfica para um recorte de um processo de ensino de LE, pois ela permite direcionar melhor as questões básicas da teoria e da prática. Uma questão básica tem a ver com o que acontece passo a passo nos cenários onde se ensina e aprende uma LE. Os métodos utilizados oferecem uma abordagem sistematicamente documentada das interações do processo de ensino/aprendizagem, com detalhes ricos e contextualizados.

A pesquisa etnográfica também faz lembrar da importância do papel da cultura no ensino de LE e nos dá uma forma de direcionar essa questão. Ela também pode ser usada para estudar as influências da sociedade e das instituições, que afetam certas inovações educacionais, e por fim, as técnicas etnográficas de observação e entrevista podem ser aplicadas para a supervisão do professor, dando-lhe um *feedback*, ajudando-o, assim, a melhorar sua própria prática de sala de aula.

3.2 A observação como método de pesquisa e critérios de análise

A pesquisa qualitativa também é conhecida pelo termo “observacional”. Existem poucas discussões sobre a natureza da observação como método e como um processo de investigação. O objetivo aqui é explorar a natureza da observação como um método de pesquisa.

A questão da observação depende do propósito da pergunta que o pesquisador faz. Assim, diferentes focos podem ser solucionados dependendo do objetivo em questão.

Diferentes propósitos conduzem a diferentes estratégias de observação. Em outras palavras, o propósito da observação influencia o que está sendo observado, como é observado, quem observa, quando e onde as observações acontecem e, portanto, quais observações são registradas e como os dados são analisados e utilizados. Além disso, precisamos levar em conta que o propósito de uma observação está relacionado a teorias, crenças, afirmações e experiências da pessoa que está fazendo a observação. Estes fatores formam o “quadro de referência” do observador e influenciam a tomada de decisão, assim como o processo de observação (EVERTSON e GREEN, 1986).

A observação é um fenômeno de muitas facetas. É um evento praticamente do dia-a-dia. Entretanto, a observação que nos interessa aqui é aquela sistemática, tácita, de ambientes formais de sala de aula. As observações do dia-a-dia são feitas não somente para responder às questões específicas, mas estabelecer, manter, checar, suspender, participar e interagir nos eventos da vida. Contudo, quando a observação é usada para responder uma pergunta elaborada, delimitada, ela deve ser sistematicamente marcada.

No âmbito da observação como processo de pesquisa e tomada de decisões, o observador é o sujeito que realiza a observação. Assim sendo, a tarefa ou o objeto selecionado, o “quadro de referência” do observador, e o propósito da observação, entre outros fatores, irão influenciar o que será percebido, gravado, analisado e descrito pelo observador. Deve-se considerar, então, que a observação é um processo mediado por vários níveis, o nível do observador como uma pessoa com crenças, treinamentos e habilidades e o nível dos instrumentos utilizados para se registrar e gravar uma observação.

A observação, assim, também é um meio de representar a realidade. Qualquer ferramenta utilizada no processo de observação fornece somente uma representação do fenômeno que está sendo estudado. Não é possível registrar todos os aspectos da realidade por

meio de um único sistema ou ferramenta. Por outro lado, a realidade não pode ser retratada diretamente, precisa-se de representações para que se possa fazer recortes da mesma.

Considerando a observação da pesquisadora como uma parte importante do processo desta pesquisa, são relatados, a seguir, outros instrumentos e métodos selecionados para esta investigação. Os instrumentos selecionados foram gravações em áudio e vídeo, notas de campo, *logs*, questionário, entrevista e um teste de proficiência oral. Dentre esses, os que mais se aplicam aos processos observacionais do pesquisador são as gravações em áudio/vídeo e as notas de campo, onde o resultado de análise é direcionado pelo ponto de vista da pesquisadora. As notas de campo, primeiramente estão associadas à antropologia e à sociologia, mas também a outros estudos de base etnográfica. Como amostras de registros e relatos críticos, as notas de campo dependem do observador como instrumento de observação para obter registros narrativos. As gravações em áudio e vídeo têm a vantagem tecnológica de registrar momentos da vida em sala de aula para que possam ser examinados sistematicamente.

O objetivo de selecionar estas ferramentas foi permitir registrar e armazenar processos ativos, adaptativos e reflexivos que ocorrem em situações de ensino e aprendizagem e considerar os processos de contextualização que formam a base de inferência para a pesquisadora (por exemplo, características verbais e paralingüísticas). Estas informações, então, formam a base para a construção dos dados, para a reconstrução do evento e para a análise dos dados.

É necessário considerar que interpretar um evento é fundamentalmente um ato pessoal. Por isso, é fundamental se ancorar no senso comum, avaliando somente o que se sobressai numa interação em sala de aula. Para minimizar os efeitos da subjetividade nesta investigação, foi formulado um modelo de análise para esta investigação, apoiado nos seguintes critérios propostos por Sinclair e Coulthard (1975):

1. as categorias descritivas devem ser finitas em número; de outra forma haverá apenas uma ilusão de classificação;
2. as categorias descritivas devem ser precisamente relacionadas aos seus expoentes nos dados; do contrário, a classificação não é replicável;
3. o sistema descritivo deverá dar clara cobertura dos dados; assim, é possível ignorar fatos inapropriados;
4. a descrição deverá colocar limitações em possíveis combinações de símbolos; do contrário, nenhuma forma estrutural pode ser feita.

Em relação a esses critérios, verifica-se que, nesta investigação:

1. Gravações e transcrições fornecem dados em excesso. Para a análise foram selecionadas nove categorias descritivas, nas quais são feitas:

- . uma análise do discurso de linha anglo-saxônica, baseada num modelo adaptado de Sinclair e Coulthard (1975);
- . uma análise da negociação de significados, baseada no modelo de Varonis e Gass (1985);
- . uma categorização da administração do discurso nas modificações interacionais, baseada nos pressupostos de Ellis (1994);
- . uma análise dos tipos de perguntas no discurso do professor, baseada em Nunn (1999);
- . uma análise dos modelos de participação do aprendiz na interação em sala de aula, baseada nos pressupostos de Allwright (1984);
- . um estudo das funções sociais e pedagógicas da linguagem na interação em sala de aula, baseado em Cazden (1988);

- . uma análise das formas de correção, baseada em Cardoso-Brito (2004);
- . uma análise dos estilos de ensinar da professora, baseada em Felder e Henriques (1995);
- . por fim, uma caracterização da interação oral da professora não-nativa em situação de não-imersão, em um contexto de escola de idiomas.

2. O compartilhamento, em algumas situações, do mesmo objeto de estudo, a linguagem natural em uso, aproxima duas áreas de investigação vizinhas: a Análise Conversacional (AC) e a Análise do Discurso (AD - vertente anglo-saxônica). É importante deixar claro, aqui, as vertentes que inspiraram a análise. Observemos o quadro abaixo:

AD	AC
Discurso	Conversa�o/fala
An�lise ling�stica	An�lise sociol�gica
Discurso escrito ou falado	Produ�o verbal oral
Organiza�o ling�stica	Organiza�o seq�encial de atividades sociais
Rela�o forma ling�stica/fun�o interativa	Efeito interacional da forma
Opera�o ling�stica	Atividade conversacional
Predi�o (pares adjacentes)	Natureza/ estrutura da conversa�o
	(imprevisibilidade/improvisa�o).
Rela�o entre enunciados	Rela�o entre a�es
Coer�ncia ling�stica	Rela�es organizacionais entre enunciados e
	organiza�o de enunciados na conversa�o.
Descri�o dos processos cognitivos	Descri�o dos processos interativos (como o

envolvidos na interpretação (compreensão que capacita as pessoas a interpretar as expressões).	discurso é realizado) ou descrição de práticas conversacionais para a realização e exteriorização da compreensão.
--	---

Quadro 1: Semelhanças e diferenças entre a AC e AD, baseado em Lemos, 1994 p. 59.

A AD surgiu da lingüística descritiva, assim como de investigações sociolingüísticas e etnográficas da estrutura da interação (HYMES 1962, 1964, GUMPEZ e HYMES 1972, apud CHAUDRON, 1988). Esse tipo de análise, a princípio, surgiu com estudos da L1 e o trabalho que mais se destacou foi de Sinclair e Coulthard (1975). Estes autores incorporaram tanto a tradição lingüística quanto à sociolingüística na concepção da interação de sala de aula como um sistema hierarquicamente estruturado. Neste sistema, o nível de análise do discurso articula o nível lingüístico da frase e o nível pedagógico-social dos programas e cursos.

A análise verbal do discurso na interação de sala de aula deve, naturalmente, ser visto como imerso em operações cognitivas e sociais que ocorrem nas aulas. Por esta razão, vários aspectos da interação (por exemplo, organização dos participantes, papéis dos falantes, experiência prévia, aspectos não-verbais, etc), que eram considerados de outras dimensões tiveram que ser incluídos para que se fizesse uma análise compreensível da interação de sala de aula. A AD, portanto, tem contribuído para o crescimento da consciência da estrutura formal interna e dos propósitos funcionais da interação verbal de sala de aula (CHAUDRON, 1988).

A AD e a AC têm contribuído muito para definir a linguagem oral e a produção da fala além do escopo da lingüística formal. Quando a língua é utilizada como meio de comunicação, as sentenças e frases podem expressar diferentes funções ou desempenhar vários atos de fala num dado contexto. Neste sentido, torna-se crucial focalizar na produção da fala e no seu significado dentro do discurso.

A conversação, por sua vez, é definida pelos conversacionalistas como o tipo de fala do dia-a-dia, onde dois ou mais participantes alternam os papéis na produção oral. Uma conversação é caracterizada por um objetivo interacional, com tópicos não pré-determinados, onde o status dos participantes é, em princípio, igual. A AC focaliza o comportamento dos participantes e os padrões recorrentes numa conversação não-formal. Os conversacionalistas tratam da administração da interação verbal e levam em consideração fatores, tais como tomadas de turno e posicionamentos de tópicos. A unidade básica numa conversação é o turno e este pode ser escolhido, tomado ou oferecido.

É apresentada, a seguir, uma síntese dos construtos mais utilizados dentro de cada vertente da análise.

A interação oral da PNN com seus alunos, numa escola de idiomas, é vista por meio da AD e numa proporção menor, pela AC. Os dados obtidos provêm de um contexto discursivo e representam uma língua enquanto utilizada pelos seus falantes. Aspectos particulares da fala (considerada na AC) também são analisados neste estudo, entretanto, numa proporção menor, como por exemplo a “fala de repreensão” e a “fala marginal” da PNN.

A análise lingüística (da AD) baseia-se nos dados desse contexto discursivo, buscando explicá-los tanto em termos seqüenciais como distribucionais. A análise sociológica (da AC), por sua vez, serviu de base para considerar os papéis dos participantes e as tomadas de turno nesse contexto das aulas registradas.

A produção oral é considerada em todos os seus aspectos. A coerência discursiva não pode ser entendida apenas em relação ao foco na forma lingüística e no seu significado. Os recursos inerentes à coerência discursiva contribuem, de maneira conjunta, para se atingirem os propósitos de realização e compreensão de um enunciado, do seu significado e da força ilocucionária da enunciação.

Em relação à predição ou à natureza da conversação, o discurso de sala de aula, contexto formal, é parcialmente previsível, considerando o planejamento de tópico feito pelo professor.

Tanto na AC quanto na AD, as estruturas, os significados e as ações do discurso verbal cotidiano são obtidos de maneira interativa. Os enunciados, seus significados e as ações que deles decorrem são interpretados em uma seqüência discursiva, no contexto de outros enunciados.

O modo pelo qual um enunciado é produzido, seu significado e conseqüências para o contexto da enunciação (ou seja, as escolhas feitas pelo falante dentre os recursos lingüísticos disponíveis a ele) orienta-se pelas relações entre os seguintes fatores (adaptação de SCHIFFRIN, 1994):

- as intenções dos falantes;
- as convenções estratégicas para tornar as intenções do falante identificáveis;
- os significados e as funções das formas lingüísticas (os tipos de perguntas do professor, por exemplo) situados nos contextos emergentes;
- o contexto seqüencial dos outros enunciados;
- propriedades do tipo de discurso, por exemplo, descritivo ou expositivo, etc;
- o contexto social, os papéis sociais dos falantes, suas relações, o cenário e a estrutura das situações.

1.0 O contexto e os alunos

O contexto caracteriza-se por aulas ministradas por uma professora não-nativa a alunos no nível Intermediário I. As aulas foram parte de uma programação semestral regular da escola. As aulas ocorriam duas vezes por semana, com duração de cem minutos cada, e o

livro didático adotado foi *Inside Out*⁷. Entretanto, as gravações seguiram um roteiro de aulas não consecutivas, em função de um acordo com a administração da escola.

A escola de idiomas foi selecionada por, tradicionalmente, oferecer cursos de aperfeiçoamento e reciclagem aos professores, onde os mesmos têm um plano de carreira a ser seguido. Os professores desta rede de escolas são, portanto, considerados bem qualificados em relação à proficiência lingüística e capacitação pedagógica, necessária a um bom desempenho profissional.

A classe era composta por vinte alunos com a faixa etária entre 12 e 14 anos de idade. Os alunos encontravam-se no nível Intermediário I, tendo estudado, pela programação regular, no mínimo dois anos de inglês nesta escola, do Básico ao Intermediário I. Todos os alunos estudavam no Ensino Secundário em escolas bem conceituadas de nível classe média-alta da região. Muitos deles já viajaram para o exterior, a passeio, com seus pais.

As informações referentes aos alunos foram coletadas por meio de notas de campo durante a observação das aulas e das gravações em áudio e vídeo, e também por meio de um questionário, aplicado no último dia de gravação da seqüência de aulas programadas para a coleta de dados.

3.4 A professora participante

A PNN nasceu em 1960, e no ano da coleta de dados para esta pesquisa a professora tinha 44 anos de idade. Começou a estudar inglês aos onze anos, em escolas de idioma, nas quais também começou a lecionar. Nasceu e sempre morou em São Paulo. Estudou Letras (inglês) na PUC-SP e se formou bacharel e licenciada em Letras em 1990. Letras foi sua segunda graduação, a primeira foi Matemática.

⁷ KAY, S.; JONES, V., et.all. *INSIDE OUT*. MacMillan, 2004.

Fez vários cursos de aperfeiçoamento, tais como: *Oxford Examination in Written English*, CPE (*Certificate of Proficiency in English*), ARELS DIPLOMA, COTE, *Teacher Training Courses*, etc. Sua experiência no exterior baseia-se num curso “*British Cultural Life and Institutions*” na Inglaterra, com a duração de um mês. Na época da coleta de dados a PNN fazia um curso de especialização em Literatura Inglesa na USP. Sua experiência profissional iniciou-se em 1979 em escolas de idiomas, onde continuou até o presente momento, ou seja, tem 25 anos de prática no ensino.

3.5 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de registros para esta pesquisa foi apoiada pelos seguintes instrumentos:

- Dados primários:

- a) gravações em áudio e vídeo das aulas;
- b) entrevista com a professora;

- Dados secundários:

- c) teste de proficiência oral em língua inglesa (TEPOLI);
- d) LOGs para a professora;
- e) questionário para os alunos;
- f) notas de campo baseadas nas observações de sala de aula;
- g) questões sobre estilos de ensino.

Para que se possa avaliar o alcance desses registros, bem como o que se objetivou com cada instrumento, passa-se a fornecer maiores informações sobre os mesmos.

3.5.1 Gravações das aulas em áudio e vídeo

Foram gravadas nove aulas em áudio e vídeo, com 100 minutos cada aula. As três primeiras aulas foram gravadas somente em áudio com um “*mini cassette recorder* RQ-L11, Panasonic”. A partir da quarta gravação, após o período de adaptação, por parte dos alunos, foi iniciada também a gravação em vídeo, com a utilização de uma mini-câmera digital JVC, modelo GR/DVL 520u.

Desde o início foi feito um cronograma para os dias de gravação, sendo uma gravação por semana, durante dois meses, compreendidas no período entre 21 de setembro a 23 de novembro de 2004; portanto, algumas aulas não foram consecutivas.

A própria pesquisadora operou a câmera e o áudio gravador. Antes de começar as aulas, os aparelhos eram posicionados em cantos diagonais de cada sala, tendo assim um bom resultado da qualidade do som. Dessa maneira, tanto a voz da professora, que geralmente é mais alta e nítida quanto às vozes dos alunos, que geralmente são mais baixas, foram registradas pelos aparelhos.

3.5.2 Entrevista com a professora

Na segunda metade do cronograma de gravação das aulas, no dia 26 de outubro, mais precisamente, foi realizada a entrevista com a professora. O intuito da entrevista foi poder direcionar melhor as questões de interesse desta pesquisa, responder, especificamente, a segunda pergunta de pesquisa e também esclarecer e explorar pontos que não tenham ficado claros nos dados obtidos por meio dos *Logs* da professora. A entrevista foi gravada em áudio (o mesmo utilizado nas gravações) e partiu de roteiros previamente elaborados (vide Anexo 1)

e que, por sua vez, implicavam respostas abertas. A entrevista consistiu em 14 questões: três questões sobre concepções de linguagem, três questões referentes à auto-avaliação como professora de LE e oito questões envolvendo motivação, auto-estima e fatores externos que influenciam o desempenho profissional do professor de LE.

3.5.3 Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI).

O teste TEPOLI foi aplicado no dia 11 de outubro de 2004 no mesmo local de trabalho da participante. O teste foi gravado com os mesmos aparelhos que foram utilizados nas gravações das aulas, ou seja, um “mini cassette recorder RQ-L11, Panasonic” e uma mini-câmera digital, modelo GR/DVL 520u.

O teste teve a duração de 15’ 22’’. Participaram no teste somente a candidata, o examinador e o avaliador. O papel da PNN no teste era, na primeira tarefa, discursar sobre uma figura e na segunda tarefa, fazer uma simulação de sala de aula. Todas as fases foram gravadas e literalmente transcritas, inclusive a avaliação do examinador com o avaliador. O item 3.5.4 a seguir aborda e descreve o TEPOLI.

3.5.4 Descrição do TEPOLI

O teste faz parte de um projeto que objetiva analisar a proficiência oral de professores de inglês como LE, relacionando-a com as expectativas de alunos e professores no contexto brasileiro, bem como às experiências de alunos e professores decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa em cursos de Licenciatura em Letras.

O TEPOLI, em sua versão preliminar, foi elaborado com a finalidade de se verificar a proficiência oral do licenciando em Letras com habilitação em Língua Inglesa e futuro

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

O critério de avaliação por meio do TEPOLI, no seu sentido mais amplo, baseia-se em uma visão holística da linguagem, tomando-se por base o desempenho global do examinado durante o teste, e uma visão integrada dos componentes da linguagem, ou seja, existe uma influência e interdependência entre os descritores propostos. Por exemplo, a variedade lexical favorece a complexidade sintática, e ambas poderão favorecer uma adequação da fala e maior eficiência na comunicação. Essa visão, conforme Consolo (2004) expõe, se alinha com o conceito de Hymes (1971, apud CONSOLO, 2004) de “competência de uso” de uma língua.

A competência de uso é influenciada pela interação das características dos tipos de conhecimento dos falantes envolvidos, além de outros fatores contextuais, sociais e psicológicos. O desempenho do falante em uma situação de uso da língua, a qual pode, então, ser avaliada segundo os vários aspectos da linguagem, por exemplo, discursivo, fonológico, gramatical, lexical e semântico. A visão de uma graduação na competência comunicativa de falantes de uma determinada língua permite, então, a construção de faixas de proficiência, as quais constituem, no caso da construção de testes orais, entre eles o TEPOLI, os critérios para avaliação do desempenho oral desses falantes.

O TEPOLI é realizado através de uma interação face a face entre examinado, ou entrevistado, e examinador ou entrevistador, no formato de uma entrevista. Essa entrevista

como instrumento de avaliação de proficiência oral tem o propósito de permitir ao entrevistador avaliar a habilidade do entrevistado. Segundo as orientações do TEPOLI, optou-se por não enfatizar a necessidade de que o entrevistador seja um falante nativo da língua-alvo, por considerar que os entrevistadores possam ser brasileiros com excelente nível de proficiência na língua inglesa.

O teste inicia-se por uma fase de aquecimento que, geralmente, pode ser conduzida em inglês ou português, na qual o entrevistador explica ao entrevistado os procedimentos a serem seguidos durante a entrevista. No nosso caso, o entrevistador optou por iniciar a fase de aquecimento em inglês, devido à entrevistada já ter um bom nível de proficiência. A primeira fase, a fase de aquecimento tem a duração aproximada de 4 a 5 minutos e serve para o entrevistador ter um conhecimento geral do candidato. A segunda fase, a fase de avaliação se baseia na aplicação de duas tarefas. A primeira tarefa é a escolha de uma figura (dentre três opções), onde o examinado tem que discorrer sobre a mesma, levantando hipóteses e situações com a figura. Na segunda tarefa, é apresentada ao examinado uma situação de sala de aula, um role-play, contendo alguns erros gramaticais, onde o examinado tem que explicitar como trataria com aquela situação em sala de aula. O objetivo desta segunda tarefa é o uso de metalinguagem. O teste todo tem a duração de aproximadamente 15 minutos. O conceito ou nota final é dado mediante um consenso entre o entrevistador e o avaliador. O avaliador tem seu papel de observar toda a entrevista, e depois, discutir seus pontos de vista com o entrevistador sobre a candidata.

O objetivo desse tipo de teste de proficiência é avaliar a habilidade do examinado em interagir efetivamente no uso da LE, com o propósito de ensiná-la em sala de aula. O entrevistado deve ser capaz de usar a língua adequadamente em diferentes tipos de situações. Deve também ser capaz de apresentar, de forma clara e coerente tópicos familiares, assim como discutir tópicos de interesse geral e, principalmente, relacionados ao seu trabalho.

Segundo Luoma (2004), a habilidade de interagir efetivamente é um descritor máximo na definição do construto da natureza destes tipos de testes (testes de professores), que consistem em:

- usar a língua adequadamente em diferentes situações, e isso reflete na habilidade de variar o grau de formalidade das frases, idiomas e estruturas, dependendo da situação; variar uso de formas convencionais de tratamento (saudação, formas de tratamento, etc...); e uso adequado de registros formal e informal.
- fazer uma apresentação clara; organizar as informações de maneira clara e usar marcadores discursivos, repetição e ênfase em pontos importantes para deixar a estrutura do texto mais saliente para os ouvintes.
- ter a habilidade de discutir tópicos gerais e tópicos relacionados ao trabalho.

Segundo a autora, os pré-requisitos para as habilidades especificadas acima são:

- bom conhecimento de vocabulário e estruturas da língua, e habilidade para acessar o conhecimento relativamente rápido;
- pronúncia compreensível;
- habilidade de compreender e reagir à fala do interlocutor.

Apresentamos a seguir a descrição das cinco faixas de proficiência do TEPOLI:

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. Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da	10.0

	<p>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 erro gramatical, é capaz de se autocorriger.</p> <p>Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grandes 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 exibe 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>Utilizam, 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</p>	7.0

	padrões de entoação, de falantes da língua inglesa. Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	
		6.5
E	Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral. Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais. Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias. Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna. Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.	6.0

Quadro 02: Faixas de proficiência do TEPOLI. (CONSOLO, 2004).

As subfaixas apresentadas para as notas intermediárias permitem, no caso de atribuição de notas numéricas, diferenciar candidatos em termos de variações mais específicas no que concerne às características da fala contempladas nas faixas. 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.

3.5.5 Logs

Os *logs* foram pré-elaborados com quatro questões abertas. As perguntas se referiram à caracterização da interação em cada aula, ao desempenho da professora e de como eram tratados os problemas nessa interação. Seu objetivo principal foi verificar as impressões da professora em relação ao seu papel na interação.

Durante todo o período das gravações das aulas em áudio e vídeo, a professora manteve os *logs*, respondendo-os sempre após as aulas dadas e, em seguida, eram entregues à pesquisadora.

3.5.6 Notas de campo

Foram realizadas, durante as gravações das nove aulas, notas de campo, baseadas nas observações da pesquisadora quanto às impressões da interação verbal professor/aluno em sala de aula.

3.5.7 Questionário aos alunos

No final do cronograma de aulas registradas, no último dia de aula, foi aplicado aos alunos um questionário (anexo 3), sem identificação, com perguntas abertas. O objetivo desse instrumento foi verificar quais suas impressões das aulas e da professora no que se refere à produção oral. O questionário consistiu de nove questões que abordaram: a capacidade e o desempenho da professora; suas expectativas em relação às aulas de inglês; suas preferências entre PNs e PNNs (daqueles que já tiveram aulas com os dois professores) e suas avaliações

sobre aspectos do discurso da professora. Os dados obtidos por meio desse instrumento foram muito relevantes para a caracterização da interação oral da PNN.

3.5.8 Questões sobre estilos de ensinar

Ao iniciar a observação dos dados de sala de aula, percebeu-se que a professora apresentava características pedagógicas pessoais. Compreender os estilos de ensinar da professora participante foi essencial para confirmar suas técnicas e abordagem de ensino na interação.

O questionário baseou-se em cinco questões objetivas, baseadas nos pressupostos de Felder e Henriques (1995) – (Anexo 8). O objetivo do instrumento foi verificar se a professora apresentava uma das seguintes dimensões: sensorial ou intuitiva, verbal ou visual, ativa ou reflexiva, seqüencial ou global, indutiva ou dedutiva. O resultado do teste foi obtido de forma clara e precisa, pois cada pergunta consistiu em selecionar uma dentre as duas opções.

3.6 Procedimentos de análise

Esta investigação consiste de um estudo de caso de uma professora não-nativa em um contexto de escola de idiomas. A análise preliminar começou pelos dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa). Todo o teste foi literalmente transcrito, tanto o teste em si quanto à avaliação do examinador com o avaliador. Numa fase posterior, foram analisadas as três fases do teste. As fases um e dois tiveram suas conclusões e implicações referentes ao desempenho da professora. Para se somar aos dados do TEPOLI, foi aplicado também um questionário contendo cinco perguntas com o objetivo de definir os estilos de

ensinar da professora (FELDER & HENRIQUES 1995). O resultado do teste foi claro e objetivo, já que cada pergunta consistiu em selecionar uma dentre duas opções. As perguntas e seu embasamento teórico estão descritos na seção 2.2.3, enquanto que seus resultados estão descritos na seção 4.6.1. Os dados do TEPOLI e do questionário foram utilizados para enriquecer as discussões referentes à segunda pergunta de pesquisa (seção 4.5).

Após a análise do TEPOLI, foi realizada a transcrição da entrevista da professora. Após a análise da mesma, verificou ser a entrevista suficiente para responder, juntamente com os dados do TEPOLI e do questionário, a segunda pergunta de pesquisa. As perguntas da entrevista são descritas e analisadas nas seções 3.5.2 e 4.5, respectivamente.

Num outro momento, as respostas dos alunos ao questionário, que foi aplicado no último dia de gravação, foram transcritas num quadro, onde foi possível verificar as recorrências e as semelhanças de dados nas respostas dos alunos. Cada pergunta do questionário teve um resultado com pelo menos três dados recorrentes na conclusão. As perguntas de número 2, 3, 4 e 6 foram separadas para servir de base para a caracterização da interação em sala de aula, pois se referem às expectativas e visões dos alunos em relação a PNN. A descrição desses dados e a sua análise encontram-se na seção 3.5.6 e 4.1 respectivamente. As perguntas de número 7 e 8 foram utilizadas para fazer um contraste, segundo a percepção dos alunos, da interação com uma professora nativa (foram considerados somente as respostas dos alunos que já tiveram aulas com professores nativos e não-nativos). A descrição e discussão encontram-se na seção 4.4.

Em seguida, foram transcritas as gravações feitas em áudio e vídeo das aulas. Baseadas na observação da pesquisadora, foram identificadas as características discursivas. As categorizações, assim, não foram pré-estabelecidas, surgiram a partir da observação dos dados; entretanto, o modelo de Sinclair e Coulthard (1975) serviu de base para estabelecer essa categorização. Foram selecionadas somente as recorrências que se relacionam às

perspectivas e pontos de vistas dos alunos em relação à interação em sala de aula. Três perguntas do questionário (perguntas 2, 3 e 4) serviram de base para essa caracterização da interação. As categorias recorrentes estão descritas na seção 4.1 e a análise das mesmas na seção 4.2.

Juntamente com as transcrições das aulas, foram analisados os *Logs* e as notas de campo, baseados nas observações da pesquisadora em sala de aula. Os dados dos *Logs* e das notas de campo contribuíram para enriquecer as discussões e confirmar dados da caracterização da interação oral da PNN, para responder a primeira pergunta de pesquisa.

Foram apresentados, neste capítulo, os métodos de uma pesquisa qualitativa e etnográfica no ensino de LE. Foi tratada a questão da observação como método de pesquisa e, em seguida, foram descritos o contexto, os alunos, a professora participante e os instrumentos utilizados na coleta de dados. O capítulo encerra-se com a descrição dos procedimentos de análise. Segue a análise dos dados.

CAPÍTULO IV– ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados e os resultados de sua análise. O capítulo é constituído por seis seções que interagem entre si para responder as perguntas de pesquisa. Nas primeiras seções (4.1 e 4.2) são levantadas as recorrências discursivas encontradas na fala da professora em sala de aula. É feita uma categorização dos dados de sala de aula, baseando-se nessas recorrências. Surge daí um modelo de análise que é descrito na Tabela 01. É feita uma amostra da aula típica na seção 4.3 e são apresentadas, na seção 4.4, as características da fala da professora. Nesta quarta seção é feito um contraste da interação oral de um PN e um PNN, baseado nos pontos de vista dos alunos. Daqueles que já tiveram aulas de língua estrangeira com professores de ambos os perfis. O objetivo deste contraste foi verificar a reação e as experiências positivas ou negativas dos alunos em relação aos dois perfis de professores. Responde-se, assim, a primeira pergunta de pesquisa ao se fazer uma caracterização da interação oral da professora não-nativa.

O modelo de análise teve como ponto de partida o modelo de Sinclair e Coulthard (1975), que foi ampliado baseando-se em outros autores, em função da observação dos dados de sala de aula. A partir então desse segundo modelo foi possível classificar os dados mais recorrentes para fazer a caracterização. As categorias não foram pré-determinadas, surgiram dos próprios dados. Tal procedimento etnográfico contribui para uma categorização da comunicação de sala de aula, considerando as exigências e as demandas impostas no contexto de pesquisa pelos fatores sociais e culturais.

O contexto, os participantes e seus objetivos são essenciais para interpretar e codificar as frases e sentenças como atos de fala. A fala da professora e dos alunos foi analisada por meio de um sistema de códigos no nível do discurso, considerando o contexto sociolingüístico e as nuances do discurso pedagógico.

A quinta e a sexta seção (4.5 e 4.6) são utilizadas para responder a segunda pergunta de pesquisa. São investigadas na seção 4.5 as motivações e a auto-estima da participante como professora de LE. Na sexta seção (4.6) é feita a análise do teste de proficiência oral da professora (TEPOLI), tanto do teste em si quanto da avaliação feita pelos aplicadores. Nesta etapa, as competências da professora não-nativa e o seu estilo de ensinar são analisados.

4.1 – Categorização das falas da professora e dos alunos

A partir das transcrições das aulas, foram verificadas as recorrências mais frequentes no discurso da professora. As recorrências levantadas basearam-se na observação da pesquisadora e foram confirmadas pelos dados do questionário dos alunos (Anexo 3).

A caracterização da interação ficou relacionada às impressões dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. As caracterizações foram divididas em dois tipos de análises: as recorrências discursivas, baseadas em categorias menores da fala do professor (micro-análise) e atividades seqüenciais recorrentes, baseadas nas atividades que enfocam a participação do aprendiz (macro-análise). Essas categorias foram adaptadas de modelos e estudos sobre o discurso de sala de aula. Os modelos que inspiraram as categorias estão descritos e codificados conforme a tabela que se segue:

Fonte do modelo	abreviações
Modelo de participação do aprendiz na	ALLW

interação em sala de aula de Allwright (1984)	
Funções sociais e pedagógicas da linguagem na interação em sala de aula, Cazden (1988)	CAZ
Modificações interacionais nas falas de FN e FNN, Ellis (1994)	ELLIS
Categorias levantadas pela pesquisadora na análise dos dados, Ibrahim	IBRA
Tipos de perguntas no discurso do professor, Nunn (1999)	NUNN
Classificação das formas de correção, Cardoso-Brito (2004)	CARB
Modelo de discurso de sala de aula de Sinclair e Coulthard (1975)	S&C
Modelo de análise da negociação do significado, Varonis e Gass (1985)	V&G
Análise das categorias do discurso de sala de aula, Van Lier (1988)	VANL

Tabela 01: modelos e sistemas de códigos baseados na observação da interação em sala de aula

Seguem as recorrências discursivas e seus respectivos exemplos retirados das transcrições.

A) Recorrências Discursivas (micro-análise):

1 – **marcadores** (S&C)

Os marcadores sinalizam o fim e o início de um movimento na interação. Eles ajudam a estabelecer coerência no discurso. Os marcadores são identificados por algumas palavras tais como “all right”, “ok”, “now” e “well”.

Ex.: T: All right so having this in mind do you remember the dialogue we listen to last class?

(PNN – 09/11/04).

2 - verificação de compreensão (S&C)

Este recurso é geralmente usado para verificar se o interlocutor compreendeu a mensagem, ex.: “did you understand that? Yes?” (PNN- 09/11/04) . Os professores usam a verificação de compreensão para verificar a compreensão de um ponto dado ou para confirmar o progresso de uma atividade na sala de aula.

3 - confirmação de compreensão (S&C)

A confirmação da compreensão é usada para averiguar se um enunciado foi corretamente ouvido ou compreendido e pressupõe-se que o mesmo foi, pelo menos, parcialmente ouvido. Identifica-se a confirmação da compreensão pela repetição de partes do enunciado ou por *question tag*. Veja o exemplo:

T: so there is a graduation, isn't there? (PNN – 09/11/04).

4 -resposta repetitiva/ repetição de termos (S&C)

Caracteriza-se pela repetição total ou parcial do enunciado anterior do falante, por exemplo, quando os alunos repetem um modelo lingüístico fornecido pela professora, ou vice-versa.

Ex.: ST: bad, awful
 T: bad, awful
 ST: funny, hilarious
 T: funny

(PNN – 09/11/04)

5 - correção (CARB)

Correções são geralmente usadas pelos professores para fazer os alunos perceberem que um erro foi cometido. A noção de erro adotado aqui se baseia nos registros de tratamento de erro, o qual significa dar ao aluno ferramentas para que o mesmo possa repará-lo.

Ex.: T: it was absolutely?
 ST: absolutely excited
 T: uh not exactly (nome do aluno)

(PNN – 09/11/04)

6 – **avaliação** (S&C)

Avaliações são escalas de julgamento verbal e não-verbal ao acompanhar uma tarefa de sala de aula. O professor confirma, por exemplo, que uma resposta está correta comentando a qualidade da língua utilizada. Palavras tais como “good”, “that’s right”, “well done”, “excellent”, etc., expressam avaliação.

Ex.: ST: scared? I was absolutely terrified
 T: excellent, it was much much better than the first one

(PNN – 09/11/04)

7– **meta-enunciado** (S&C)

A função do meta-enunciado é esclarecer a estrutura do discurso para que os interlocutores saibam o propósito da fala seguinte. Meta-enunciados representam uma considerável quantidade de metalinguagem usada na comunicação de sala de aula.

Ex.: T: was it good? we are talking about past, OK?

(PNN – 09/11/04)

8 – **oferta de participação/ denominação** (S&C; VANL)

A oferta de participação indica que um falante deseja participar do discurso. É típico da fala do aluno, por exemplo, quando um aluno chama o professor pelo nome ou usa palavras tais como “sir” ou “teacher”. A denominação, por sua vez, indica permissão para o aluno contribuir no discurso.

Ex.: T: ((nome do aluno)) can you please pick up two words from those lists to describe you!

(PNN – 19/10/04)

9 – **encorajamento** (S&C)

Os encorajamentos são usados para reforçar as instruções ou elicitacoes dadas para que os alunos façam ou continuem a realizar ações verbais ou não-verbais. Exemplos de encorajamento são “go on”, “come on”, “hurry up”, “quickly”, “have a guess”, etc.

(PNN – 09/11/04)

10 – **alternância de código** (S&C)

Também conhecida por “*code-switching*”, a alternância de código ocorre entre a L1 da professora e a L-alvo. Ex.: T: ... quero que memorize esse diálogo, Ok? Did you get it?

(PNN – 09/11/04)

11 – **perguntas pedagógicas** (NUNN)

As perguntas pedagógicas referem-se àquelas que o professor em geral já sabe a resposta. O objetivo das perguntas pedagógicas é fazer com que os alunos mostrem ao professor o conhecimento já adquirido. Ex.: T: when did fate bring them together again?

(PNN – 14/10/04)

12 – **perguntas referenciais** (NUNN)

São perguntas cujas respostas os professores ainda não sabem; são perguntas que se referem ao mundo real dos alunos, fora da sala de aula. Perguntas referenciais são mais aceitas em bases pedagógicas por causa de seu paradigma comunicativo.

Ex.: ((nome do aluno)) when did you get upset?

(PNN - 26/10/04)

13 - **fala de repreensão** (IBRA)

A fala de repreensão caracteriza-se pelo professor chamar a atenção do aluno para o discurso principal. Este recurso geralmente demonstra controle de sala de aula por parte do professor e também um relacionamento assimétrico entre professor e aluno.

Ex.: T: ((nome do aluno)) what's the problem? ... you are disturbing the class.

(PNN – 26/10/04)

14- uso de exercícios mecânicos (IBRA)

O uso de exercícios mecânicos (*drills*) caracteriza-se pelo uso da metodologia tradicional, ou seja, do método áudio-lingual. Caracteriza-se pela repetição de falas e termos solicitados pelo professor.

Ex.: T: so repeat have you ever been surfing?

STs: have you ever been surfing?

T: yes, I have

STs: yes, I have

T: were you scared?

STs: were you scared?

(PNN – 09/11/04)

B – Atividades Sequenciais Recorrentes (macro-análise):**15- fala andaime (CAZ)**

O discurso andaime caracteriza-se pela interferência do outro interlocutor para completar o enunciado em andamento. Este recurso demonstra uma interação bem ajustada por parte dos interlocutores.

Ex.: T: yes, we started talking about adjectives but they are?

ST: absolutely tired of it...

(PNN – 09/11/04)

16– discurso colaborativo (ALLW)

A cooperação é um dos modelos de participação do aprendiz no discurso de sala de aula (ALLWRIGHT, 1984). Caracteriza-se pelo aprendiz simplesmente fazer o que é solicitado ou esperado pelo professor, ou seja, é praticamente uma resposta cooperativa do aprendiz a uma instrução do professor.

Ex.: T: I got bored because?

ST: I was at ((nome da escola))

T: yes, I was at ((nome da escola))

(PNN – 26/10/04)

17– navegação (ALLW)

A navegação, modelo de participação do aprendiz, é a tentativa dos aprendizes de superar as quebras da comunicação, tentando contornar os obstáculos que as lições apresentam. Ex.: ST: they perderam contato to each other.

(PNN – 14/10/04)

18– negociação do discurso (ALLW)

A negociação é um modelo de participação que posiciona os papéis dos interlocutores o quanto mais simétrico possível. É a tentativa de tomar decisões através de um consenso, ao invés de uma tomada de direção unilateral.

Ex.: T: let's see if we can have pairs
ST: a gente faz trio aqui

(PNN – 09/11/04)

19– resgate de conteúdo (IBRA)

Tentativa, por parte do professor, de tentar resgatar o tópico ou assunto de aulas anteriores. Tentativa também de posicionamento do discurso atual.

Ex.: T: last class we finished the class with the listening, do you remember?

(PNN – 16/11/04)

20 – controle do discurso (ELLIS)

Posicionamento, geralmente por parte do professor, fazendo parte de seu estilo de ensinar e conseqüentemente, de sua abordagem de ensino.

Ex.: T: you are going to be letter a and you are going to be letter b, one, two, three
STsA: have you ever been skydiving?
STsB: yes, I have
T: one minute (0.2) yes (0.2) I (0.2) haveh () we are talking about SKYDIVING, come on start again

(PNN – 09/11/04)

1 - negociação de significado (V&G)

Tentativa do professor de parafrasear ou explicitar um mal-entendido. Este recurso é utilizado naquelas trocas conversacionais onde há indicação clara de que a compreensão entre os participantes não foi completa.

Ex.: ST: what's mumble?

T: mumble (0.2) is just uh when you don't say the word you mumble, you don't say properly.

(PNN – 26/10/04)

4.2 A caracterização da interação oral da professora com seus alunos

Nesta seção é respondida a primeira pergunta de pesquisa: como se caracteriza a interação oral de uma professora não-nativa com seus alunos num contexto de ensino onde há forte demanda de produção oral? Para responder a esta pergunta foram considerados como fontes de dados primários as gravações em áudio e vídeo das aulas e como dados secundários o questionário dos alunos, os *logs* e as notas de campo.

Após serem transcritas as aulas e serem identificadas todas as recorrências discursivas e todas as atividades sequenciais recorrentes foram utilizadas algumas respostas dos alunos (perguntas 2, 3 e 4 – Anexo 3) para definir e delimitar a caracterização da interação da professora participante. As três perguntas do questionário selecionadas expressam os pontos de vista e as expectativas dos alunos em relação a PNN.

Uma caracterização da interação entre professor e aluno não pode ser feita apenas pelo ponto de vista ou percepção da pesquisadora. Por esse motivo, a pesquisadora optou por basear-se nas respostas dos alunos em relação a essas três perguntas:

- **Pergunta 2:** o que você acha da capacidade da sua professora para se comunicar em língua inglesa.
- **Pergunta 3:** o que você mais gosta no desempenho da sua professora?

- **Pergunta 4:** quais suas expectativas em relação às suas aulas de inglês?

Embora as respostas dos alunos possam ter vindo carregadas de suas crenças, não foi feito nesta pesquisa um estudo aprofundado sobre este tema, por não se tratar do objetivo desta dissertação. As crenças desses alunos foram percebidas e consideradas como parte intrínseca do contexto de sala de aula e, portanto, contribuíram para classificar e estruturar a caracterização da interação oral da PNN com seus alunos.

Ao responder a essas perguntas os alunos deixaram indícios de que eles têm vivenciado em sala de aula, em sua prática de aprender uma LE. É através da sua interação com a professora que se constrói uma realidade de sala de aula. A interação nesta pesquisa, assim como para Allwright (1984), é considerada uma co-produção. A caracterização apresentada evidencia e retrata a interação da PNN com seus alunos.

Ao responder a pergunta dois do questionário, o aluno demonstra o que espera de um professor de LE; entretanto, ao mesmo tempo, ele expressa como *tem sido* sua relação com sua professora. A pesquisadora chegou a essa premissa porque não ficou evidenciado, de forma alguma, o contrário. As respostas dos alunos à pergunta dois do questionário basearam-se em suas experiências em relação a PNN.

Ao responder a pergunta de número três do questionário, os alunos avaliam a capacidade da PNN em se comunicar em língua inglesa. Essa pergunta, por outro lado, evidencia as suas próprias limitações, pois pode ocorrer do aluno ter uma postura negativa quanto à capacidade da professora por não ser capaz de entendê-la. Consideraram a professora competente e expressaram o que é relevante para a interação, segundo seus pontos de vista.

Ao responder a pergunta de número quatro do questionário, eles destacam, de forma clara, aquilo que eles apreciam na interação. Ao dizer que gostam do “modo como ela

ensina”, demonstram que foram cativados e conquistados pela professora, estabelecendo-se, assim, uma boa interação em sala de aula.

O resultado dessas três perguntas foi o seguinte: a resposta mais recorrente observada nos dados para a pergunta dois foi que “eles esperam que o professor seja capaz de explicar a matéria com clareza e que seja bem comunicativo com seus alunos”. Ser claro e comunicativo está relacionado à oralidade da professora e, de maneira mais ampla, ao seu estilo de ensinar.

Na pergunta três, o ponto de vista dos alunos em relação a PNN, é de que “a capacidade da professora é muito boa, pois ela é competente para expor as idéias”; segundo eles, a PNN tem o “dom de ensinar”. Pode-se inferir nesta resposta que a professora tem dosado, calibrado seu discurso para o nível Intermediário em questão.

Quanto à pergunta de número quatro, o que mais se destaca, segundo os alunos, no desempenho da professora, é o “modo como ensina”, sua maneira de explicar e também a sua “forma centralizadora” como conduz os alunos e a organização da aula.

Diante dessas respostas dos alunos e da observação da pesquisadora dos dados de sala de aula, foram feitas quatro divisões de acordo com as características dos dados. As três primeiras fazem parte de uma micro-análise, baseada em categorias menores da fala do professor; a quarta divisão faz parte de uma macro-análise, baseada nas atividades que enfocam a participação do aprendiz. A micro-análise foi estruturada segundo as respostas dos alunos nas perguntas 2, 3 e 4 do questionário e a macro-análise foi estruturada segundo a observação da pesquisadora dos dados de sala de aula.

A primeira divisão é as características que se enquadram na “capacidade de expor as idéias com clareza”, referente à pergunta dois. A segunda divisão é as categorias que caracterizam, ou se somam ao “modo como ensina”, referente à pergunta de número três, a terceira divisão refere-se “a sua forma centralizadora de conduzir a aula”, referente à pergunta três e a quarta divisão é as categorias que se referem à participação do aprendiz na interação.

A quarta divisão, então, trata da participação do aprendiz na interação. Segundo Allwright (1984), a interação é uma co-produção, e nesse sentido, o aprendiz é parte integrante deste processo. As categorias levantadas nessa divisão basearam-se em Allwright (op. cit), Cazden (1988) e Varonis e Gass (1985).

Baseados nessas quatro divisões, as categorizações dos dados de sala de aula foram definidas, fazendo-se uma micro análise dos dados, baseada em categorias menores da fala do professor e uma macro-análise, baseada nas atividades que enfocam a participação do aprendiz. Essas categorizações serviram para fazer a caracterização da interação oral da professora não-nativa. Veja a seguir as análises dos dados de aula.

4.2.1 Características que expressam a capacidade da professora em expor as idéias com clareza (micro-análise)

Algumas recorrências encontradas na fala da PNN expressam clareza, ou seja, ajudam o discurso a ser melhor compreendido: *uso de marcadores, verificação da compreensão, confirmação de compreensão, repetição de termos e meta-enunciados.*

Os *marcadores* ajudam a estabelecer coesão e coerência no discurso e, em geral, sinalizam o início e o fim de um movimento na interação. Observemos os exemplos abaixo:

Excerto 1:

T: ...**now** I will play everything again and I won't stop (+) all right? Did you all understand what you are supposed to do?

ST: uh-huh

T: (nome do aluno) (+) did you understand?

(aula de 26/11/04)

Excerto 2:

T: ok (+) **all right** so (nome da aluna) can you use a bit with this sentence?

ST: he's a bit big-headed

T: very good (+) (nome do aluno) can you use exactly

(aula de 26/11/04)

Excerto 3:

T: ... **ok** go back to page 31 please
()

T: take a look at exercise number 2 please (+) number two (+) last page. Are you with me?

STs: yes

(aula de 26/11/04)

No excerto 1, a palavra "now" indica que um novo movimento vai se iniciar e a atenção do aluno é direcionada para a execução da tarefa seguinte. No excerto 2, a expressão "all right" indica que o discurso anterior foi completado com sucesso e que algo novo será direcionado aos alunos. A palavra "Ok", no excerto 3, também indica que o discurso ou atividade anterior foi completado com sucesso e que novas instruções serão dadas.

A *verificação de compreensão* e a *confirmação de compreensão* são recursos típicos do ensino formal. Os professores usam a verificação de compreensão de um ponto dado ou para confirmar o progresso de uma atividade na sala de aula. A confirmação, por sua vez, pressupõe que o enunciado foi, pelo menos, parcialmente ouvido. Identifica-se a confirmação de compreensão pela repetição de partes do enunciado ou por *question tag*, como exemplificado nos excertos 4, 5 e 6:

Excerto 4:

T: ...now I will play everything again and I won't stop (+) all right? Did you all understand what you are supposed to do?

ST: uh-huh

T: (nome do aluno) (+) did you understand?

ST: what?

T: (nome do aluno) (+) did you understand?

ST: yes[

T:] yes? Everybody?

(aula de 26/10/04)

Excerto 5:

T: ... your fourth composition is gonna be a kind of telling a story ok? But and this story is about your most exciting holidays (+) what's, what's the meaning of holidays?

STs: férias

T: very good what about your, the most excited holiday you have ever had?
(aula de 16/11/04)

Excerto 6:

T: ...can I say I am very exhausted?

STs: no

T: no (+) so I have to say absolutely (0.3) really (+) what else? absolutely (+) really (+)
TOTALLY

ST: extremely

T: extremely did we have this? yes?(0.3) ok (+) so (0.2) there is a difference if you say
(+) I'm VERY tired and I am a little (+) I am a little tired (+) there is a difference (+)
so there is a graduation (+) isn't it? Here we cannot have a graduation (+) I cannot say
I am a LITTLE EXHAUSTED (+) ok (+) it doesn't exist.

(aula de 9/11/04)

O excerto 4 inicia-se com um marcador “now” e em seguida uma pré-elicitação “I will play everything again...”, preparando o aluno para um novo movimento na interação. Todo o excerto que se segue expressa várias verificações de compreensão, “did you understand”. A professora, nesse ponto da interação quer realmente se certificar que todos os alunos compreenderam o objetivo da tarefa.

O excerto 5, por sua vez, também expressa verificação de compreensão, usando uma pergunta direta sobre o significado da palavra “holiday”. Os alunos confirmaram com uma tradução em português, “férias”. Vê-se nesse exemplo que a professora fez uma pergunta relativamente óbvia, ou muito simples para os alunos de nível intermediário. Provavelmente, a participante utilizou este recurso para introduzir uma pergunta referencial: *What about your, the most excited holiday you have ever had?* Neste sentido, foi possível trazer a realidade dos alunos para a sala de aula.

A verificação de compreensão no excerto 6 caracteriza-se pela repetição de termos e pelo uso de *question tag*. A professora repete a resposta dos alunos para indicar que a resposta foi dada de forma correta “no”, “extremely”. O uso da *question tag* após a frase “so there is a graduation, isn't it?” também indica uma confirmação de compreensão junto aos alunos.

O uso de *repetição* de termos da fala da PNN caracteriza um estilo de ensinar marcado por confirmações de compreensão. Esta característica da fala da PNN deixa seu discurso mais claro e evidencia ao aluno que ele está atendendo as expectativas da professora na interação oral. Veja um excerto típico da PNN:

Excerto 7:

T: if you think in terms of personality which characteristic do you describe?

ST: sweet

T: sweet great

ST: friendly[

T:] friendly

ST: happy

T: happy (+) a happy person, what else?

ST: calm

T: calm (+) great (+) what else?

ST: not jealous

T: not jealous! that's important as well (+) do you understand jealous?

ST: *ciumento*

T: very good very good (+) what else?

(aula de 19/10/04)

Vê-se, nesse excerto, que a repetição de termos que a professora usa serve como um *feedback* positivo para o aluno: “*sweet*”; “*sweet great*”. Ao mesmo tempo, essas repetições preenchem os espaços no discurso da professora, permitindo ao aluno verificar que seu turno tem sido tomado com sucesso, pois a PNN está sempre confirmando ou repetindo o termo utilizado pelo aluno.

A função do *meta-discurso* é explicitar a estrutura da fala para que os interlocutores saibam o propósito da fala seguinte. Os meta-enunciados representam uma considerável quantidade de metalinguagem usada na comunicação de sala de aula:

Excerto 8:

T: now (+) number two you got (0.4) an action which is happening around the past?

ST: past continuous

ST: past continuous ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

T: past continuous (+) the action is happening in the past (+) past continuous and number three [

ST:]the present perfect [

- T:] you got an action but you don't know when exactly the action happened in the past (+) so you have?
- ST: present perfect
- T: present perfect (0.8) great (+) now (+) let's go back to number seven (+) I decided to do number eight first because it's easier for you to understand number seven (+) let's go back to number seven. Which tense is the most useful for introducing a new topic of conversation? When they ask the first question?
- ST: present perfect
- T: present perfect (0.3) great ok? so letter a) present perfect (+) right? letter b) which would you probably use if you wanted to say exactly when something happened?
- ST: past simple
- T: past simple (+) yesterday I went to the movie...

(aula de 16/11/04)

Neste exemplo, a professora compara uma situação que está acontecendo no passado usando a forma do “*past continuous*” com uma situação que não se sabe quando exatamente ocorre, usando assim o “*present perfect*”. A explicitação dos tempos verbais e a condição de uso dessas formas fazem com que PNN utilize a metalinguagem. Grande parte do discurso de sala de aula é, em geral, caracterizada por meta-enunciados ou metalinguagem.

Foram verificados nesta primeira caracterização exemplos e características da fala da PNN que expressam clareza. Este é, na verdade, um ponto que a PNN se preocupa e tem consciência da sua importância. É o que se verifica numa de suas referências quanto ao seu desempenho em sala de aula, nos *Logs*:

“eu deveria ter dado instruções mais claras para os alunos porque eles não foram capazes de desenvolver a tarefa adequadamente” (*Log* dia 05/10).

Para a professora não-nativa, parece essencial ter um discurso compreensível e claro, para que se possa ter um aprendizado com sucesso. Ela demonstrou explicitamente ter essa preocupação, conforme visto no seu relato (*Log*). As caracterizações levantadas foram

confirmadas e comprovadas pelos pontos de vista dos alunos em relação a suas percepções do processo de ensinar da professora.

4.2.2 Características que demonstram o modo como a professora ensina (micro-análise)

“Dom de ensinar”, “modo como ensina” e “sua maneira de explicar” são termos um pouco vagos e subjetivos. Entretanto, características recorrentes encontradas na fala da PNN ou no seu estilo de ensinar acabaram dando forma e caracterizando “a sua maneira de explicar”. Analisando essas características, foi possível entender o ponto de vista dos alunos ao dizer “dom de ensinar”. As características recorrentes que expressam sua maneira de explicar são: *correção, avaliação, oferta de participação/denominação, encorajamento, uso de português, pergunta pedagógica, pergunta referencial e uso de exercícios mecânicos*.

O erro pode ser definido como uma forma produzida pelo aluno não esperada pelo professor (ALLWRIGHT & BALEY, 1991). Os erros, muitas vezes, são causados porque os alunos estão tentando se aproximar dos padrões da língua-alvo, o que ocorre em estágio de interlíngua, a qual foi definida por Selinker (1975) como um contínuo entre a primeira e a segunda língua, pelo qual todo aprendiz passa e que numa visão mais atual, defendida por Cruz (2001 apud CAVALARI, 2005), é vista como a competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, com avanços e regressões e criações de regras próprias a esse sistema.

Quanto à correção, é a atitude que é tomada no momento em que o erro ocorre. A *correção* pode se apresentar de várias formas. Entretanto, são apresentadas a seguir algumas correções que caracterizam a interação da PNN: correção direta do professor; correção pelos colegas e a autocorreção com a ajuda do professor. Nos excertos seguintes é verificado como se caracteriza a correção da PNN:

Excerto 9:

- T: [playing rugby (+) he was playing rugby and what happened while he was playing rugby? he?
 ST: he broke]
 ST: [broke uh]
 T: [he twisted (+) twisted not broken (+) he twisted his?
 ST: /u/nkle
 ST: joelho (+) né?
 T: his /u/nkle (+) he died ((risos))(+) his?
 ST: ankle
 T: ANKLE (+) ankle () pay attention

(aula de 16/11/04)

Neste excerto a professora fez uma correção imediata após considerar o verbo utilizado pelo aluno inadequado, “he twisted...”. O aluno comete outro erro repetindo a resposta com pronúncia inapropriada, mudando assim o sentido da frase “/u/nkle”. A PNN neste momento usa de seu humor para fazer o aluno perceber a diferença de significado entre as duas palavras “uncle” e “ankle”. O aluno então percebe seu erro e repete a resposta correta.

O uso do humor é um recurso da linguagem humana onde o interlocutor brinca com as palavras para descontrair a atmosfera, as palavras são relativamente semelhantes, pois têm quase a mesma pronúncia, mas com significados diferentes (TANNEN, 1984).

No exemplo a seguir a professora pede o auxílio de outros alunos para a correção. Com este recurso, ela consegue amenizar a repercussão do erro na sala de aula e faz com que todos participem da interação. Ao solicitar a ajuda de outros, ela infere que o restante dos alunos sabe a forma correta e que, portanto, não têm dificuldade com esse tipo de erro:

Excerto 10:

- T: very good (+) (nome do aluno) can you use exactly
 ST: he's not exactly narrow- [
 T:] no (+) no (+) no what would be? [
 ST:]modest [
 T:] modest (+) great (+) can you use particularly (nome do aluno)?
 ST: He is not particularly bigheaded
 T: no no how would you help him?
 ST: he's not particularly modest [
 T:] modest (+) he's not particularly modest (+) (nome do aluno)! let's pay attention!

(aula de 16/10/04)

Verifica-se, no excerto 10, que a correção acontece com o auxílio dos colegas de sala de aula. A professora chama a atenção para um erro, mas não fornece a resposta, “*no no, no what would be?*”, o colega então auxilia dando a resposta correta, “*modest*”. Entretanto, o aluno ainda não consegue entender a forma correta e a professora novamente chama a atenção e pede a ajuda do outro aluno, “*no no how would you help him?*”; o outro aluno dá então a resposta esperada pela professora.

Foi também constatado, através dos *Logs*, que a PNN chama alguns alunos para explicar o que os outros não entenderam. Observe um de seus relatos no *Log*:

“alguns alunos ainda falam português em sala de aula, mas esse tipo de problema é esperado dentro da faixa etária e nível. Tive que usar português para chamar atenção deles. E chamei alguns alunos para explicar o que os outros não haviam entendido”.
(*Log* – 21/09)

Segundo a PNN, esse é um recurso que utiliza para tratar com problemas na interação. Ela pede a ajuda dos alunos, ao invés de dar ela mesma a resposta. Pode-se inferir, nessa situação, que ao pedir ajuda a outros alunos ela ameniza a assimetria entre ela e os alunos, deixando o aluno que cometeu o erro mais confortável na interação.

No exemplo abaixo a correção é feita por meio de “pistas”, a resposta não é dada e nem parafraseada; é dado apenas um sinal de que algo não foi colocado de forma adequada. A pista serve para chamar a atenção do aluno para que ele mesmo faça sua correção:

Excerto 11:

ST: have you ever been skydiving?

ST: yes (+) I have

ST: it was good? [

T:] uh (+) uh (+) uh [

STs:] was it good?

ST: was it good?

T: () absolutely

ST1: absolutely incredible

(aula de 09/11/04)

Neste excerto há um modelo de autocorreção com a ajuda do professor, ou seja, a professora sinaliza que algo está errado e dá alguns segundos para o aluno fazer seu ajuste, após perceber seu erro, “T: *uh(+)* *uh(+)* *uh!*”; “STs: *was it good?*” Todos os alunos acabam por responder na forma correta, invertendo o verbo *to be* para construir uma pergunta.

No excerto 12, pelo fato de ser um erro de pronúncia, a professora optou por fazer uma correção imediatamente após o erro. Este recurso faz com que o aluno contraste as duas formas e perceba a pronúncia correta, pois muitas vezes o aluno não consegue perceber o equívoco:

Excerto 12:

ST: Do you know how many PROfessionals female boxers there are?
 T: Do you know how many proFEssionals, professionals (+) pro- ok (+) proFEssional
 ST: professional
 T: next
 ST: What did your friends and family think about it?
 T: great
 STs: Is it easy for a woman to be a prof/i/ssional boxer?
 T: professional (+) professional (+) can you read again (+) please?
 ST: Is it easy for a woman to be a prof/i/ssional[
 T:] proFE- (+) proFE-
 ST: professional boxer
 T: great (+) next please!

(aula de 09/11/04)

Este último exemplo demonstra a correção direta e imediata da pronúncia do aluno. O recurso utilizado pela professora para o tratamento do erro é a sua própria auto-repetição para que o aluno perceba qual a sílaba tônica em questão “*proFEssional, proFEssional*”. Na metade do excerto, vemos que os alunos realmente têm dificuldade em relação a essa palavra “*prof/i/ssional*”. A professora pede para o aluno ler novamente e verifica que ele continua a cometer o mesmo erro. A professora repete por mais duas vezes, e só aí o aluno consegue repetir de forma correta, “*professional boxer*”.

Os exemplos dados caracterizam a correção de erro da PNN (excertos 9-12). Por meio dos *Logs* constatamos que a professora tem um conhecimento amplo das formas de

tratamento de erro, pois na pergunta “como os problemas foram tratados?” No *Log* do dia 05/10 ela responde:

“ask for repetition, self-correction, peer correction and teacher’s correction”.

É importante que o professor, ao efetuar a correção, tenha em mente quais são seus verdadeiros objetivos, pois uma correção bem feita auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Cardoso-Brito (2004) afirma que é preciso que se considere o processo de desenvolvimento da interlíngua do aluno que é repleto de avanços e retrocessos, e somente com várias formas de tratamento é que ele terá a oportunidade de avançar e retroceder até que o sucesso seja alcançado.

Para Allwright & Bailey (1991) apenas os alunos são capazes de mudar o estado em que se encontram na interlíngua e avançar nesse processo. Ao considerar a Teoria de Aquisição de Vygotsky (1978)⁸ como suporte para a análise dos indícios de aprendizagem e aquisição da língua estrangeira, parece que a correção apenas terá resultado quando fornecer condições para que o aluno evolua no processo de aprendizagem com o objetivo de alcançar a autocorreção. Nesta teoria, o professor ou qualquer outro falante mais competente funciona como mediador, com o objetivo de levar o aluno à regulação por meio da utilização de andaimes. Nesse sentido, a correção poderia funcionar como andaimes oferecidos pelo mediador para que o aprendiz pudesse atingir o desenvolvimento de sua produção oral.

As *avaliações* são escalas de julgamento verbal e não-verbal ao acompanhar uma tarefa de sala de aula. O professor confirma uma resposta correta comentando a qualidade da língua utilizada. Palavras tais como “*good*”, “*that’s right*”, “*well done*” expressam avaliação.

Veja os excertos abaixo:

Excerto 13:

T: yes we just did orally (+) we didn’t write anything remember?

⁸ VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. United States: Harvard, 1978.

STs: ()
 T: no no no (+) it wasn't the reading (+) it was the dialogue
 ST: the questions (+) have you ever?
 T: VERY GOOD (nome do aluno) have you ever ... so the dialogue...
 (aula de 09/11/04)

Excerto 14:

StsA: have you ever been surfing?
 STsB: yes (+) I have
 StsA: were you scared?
 STsB: scared? I was absolutely terrified
 T: excellent (+) it was much much better than the first one (+) let's see uh (nome do aluno) you are c and (++) (nome do aluno) you are G
 (aula de 09/11/04)

Em ambos o excerto pode-se ver a PNN avaliando a qualidade da fala do aluno. As palavras “*very good*” e “*excellent*” fazem parte de uma rotina que caracteriza o discurso da professora na sala de aula. Avaliar, segundo Haydt (2002), é de certa forma interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. O tipo de avaliação que a PNN faz uso de forma recorrente faz parte de um tipo de avaliação formativa, com função de controle e está muito ligada ao mecanismo de *feedback*. O objetivo dessa forma de avaliação é constatar que os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos.

A *oferta de participação* indica que o aluno deseja participar do discurso, é uma indicação por parte do aluno. A *denominação*, por sua vez, indica permissão para o aluno contribuir no discurso, e é sinalizada pelo professor, conforme exemplificado nos excertos 15 e 16, respectivamente:

Excerto 15:

T: Let me check (+++) because we have the tree-bark (+) the log is *madeira* already cut]
 ST: *professora (+) professora*
 T: just a minute (+) let me find something here
 ()
 T: trunk ((risos)) trunk () we have the tree (+) this is the trunk of the tree (+) ok?
 ()
 ST: teacher how can I say *arco e flecha*?
 T: arrow and bowl (+) arrow for the *flecha* and bowl for the ()
 (aula de 09/11/04)

Excerto 16:

T: ok (+) so let's see (nome do aluno) please when did they meet?

ST: last summer

T: great where uh when did fate bring them together again? (nome do aluno)?

ST: eh a few months ago

T: a few months ago great (+) where did they (+) where did she see him again? (nome do aluno)! (0.4) you didn't get this one (+) did you?

ST: at a party

T: at a party (+) (nome do aluno) could you find where is it?

(aula de 14/10/04)

Ao indicar que quer participar do discurso, o aluno demonstra uma atitude positiva em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. No excerto 15, por duas vezes o professor foi interrompido para dar o turno ao aprendiz. A atitude do aluno demonstra que ele se sente à vontade para interromper o professor e perguntar suas dúvidas. Por outro lado, a denominação demonstra um discurso marcado pela escolha do próximo turno. No excerto 16, a professora direciona a tarefa e denomina quem vai executá-la. As aulas da PNN são ricas em denominações e isso demonstra um certo controle do discurso de sala de aula.

Os *encorajamentos* são usados para reforçar as instruções ou elicitacoes dadas para que os alunos façam ou continuem a realizar ações verbais ou não-verbais, conforme pode ser visto no excerto 17:

Excerto 17:

T: very good (+) liked (+) regular verb Ok girls? (nome da aluna) like (+) liked (+) liked ok? Continue

ST: I told my father that I liked him and he went to visit his family

T: very good (+) simple past as well (+) go (+) went (+) all those actions are OVER (+) they are talking about the past and it's over (+) his father went (+) she saw him (+) go on[

ST:] they have been married

(aula de 14/10/04)

As palavras "*continue*" e "*go on*" expressam encorajamento e a retomada do turno pelo aluno. Neste caso, a professora não denomina um novo falante, mas retorna o discurso ao falante anterior.

A alternância de código em níveis intermediários é uma prática recorrente, especialmente na faixa etária dos adolescentes. A tradução pode ser feita tanto pelo professor quanto pelo aluno, com mais recorrência na fala dos alunos, onde se tem muita transferência da L1. Veja o excerto seguinte:

Excerto 18:

T: ... she is going to ANSWER the question (+) so you have to come up (++) which one she's answering (+) ok so you have to pay close attention to the video and the questions and tick the questions that she answered (+) did you understand?

ST: yeah!

T: uh (+) (nome do aluno) (+) que é que é pra fazer?

ST: você vê o vídeo aí depois vai marcar só as respostas que ela dá com as perguntas daqui

T: not exactly

STs: ((alunos falam juntos))

T: = quais as perguntas que ela respondeu ok? you have to tick the questions (+) did you understand (+) now? yes? yes? ok? so let's go

(aula de 09/11/04)

Nesse exemplo a professora procura explicar a tarefa em inglês e verifica a compreensão dos alunos “*did you understand?*”, mas percebe que os alunos ainda não entenderam totalmente, então, denomina um aluno e pergunta na L1 a instrução dada “uh, Rodrigo, que é pra fazer?”. O aluno responde na L1 e a professora vê que realmente não entenderam e reforça então a instrução com o uso do português. Uma das características da PNN é certificar-se de que o aluno entendeu e está acompanhando as atividades dadas.

A PNN também faz uso do português para chamar a atenção dos alunos, num problema de disciplina. Ao fazer uma alternância de código nesse momento, ela se torna mais enfática e rígida quanto ao controle de sala de aula. Ao responder “tive que usar o português para chamar a atenção deles” (*Log - 21/09*) demonstra que houve um problema na interação e que o uso do português é um recurso eficiente para restabelecer o bom andamento do gerenciamento dessa interação.

As *perguntas do professor* no discurso de sala de aula têm funções fundamentais. Nesta pesquisa, as perguntas foram agrupadas em apenas duas classificações: perguntas

pedagógicas e perguntas referenciais (NUNN, 1999). As perguntas pedagógicas, como já citado, referem-se àquelas que o professor sabe a resposta e seu objetivo é fazer com que os alunos mostrem o conhecimento já adquirido. As perguntas referenciais são aquelas cujas respostas os professores não sabem, são perguntas que se referem ao mundo real dos alunos:

Excerto 19:

- T: so (+) you don't have this answer but you have those two in a certain way (+) where did they meet first!
 ST: he is in high school
 STs: high-school
 T: High school and what happened?
 ST: eh his parents moved
 ST: move
 T: yeah he moved away with his parents ok they?
 ST: drifted apart
 T: yes drifted apart

(aula de 14/10/04)

Excerto 20:

- T: Now, take a look (+++) which of these sports do you uh do or watch (+) (nome da aluna) (+) which of them? you have either been
 ST: eu?
 T: Yes
 ST: uh, cycling (+) horse-riding (+) scuba-diving [
 T:] scuba diving (+) where (+) where did you go scuba diving last time?
 ST: Cancun (+) Maceió.
 T: so (+) you like watching sports (+) don't you?
 ST: yes
 T: great (+) uhh what about you (nome do aluno) which sports or activity have you ever practiced?
 ST: () surfing
 T: which is your favorite one (+) which do you like doing (+) favorite (+) everyday
 ST: football
 T: football (+) and which one do you like watching?

(aula de 09/11/04)

O excerto 19 apresenta três perguntas pedagógicas: “*where did they meet first?*”, “*what happened?*”, e “*they?*”. As respostas foram dadas na atividade de compreensão oral e o objetivo da professora, ao fazer essas perguntas, foi também fazer os alunos produzirem enunciados e, conseqüentemente, ter uma boa participação na interação. O uso de perguntas é

um recurso muito comum na prática de sala de aula e é algo que PNN explora bastante. Veja seu comentário em um dos *Logs*:

“através de perguntas consegui uma participação dos alunos relativamente boa” (*Log* – 21/09).

A terceira pergunta, “*they?*”, requer uma inferência dos alunos para uma resposta possivelmente já vista no conteúdo apresentado. Essa forma de questionar da professora é um meio de verificar que estava conectado ao discurso anterior e faz com que os alunos dêem um feedback da compreensão.

O excerto 20 apresenta algumas perguntas onde a professora quer saber detalhes da vida do aluno fora da sala de aula, “*which of these sports do you uh do or watch*, (nome da aluna)?”, “*where did you go scuba-diving last time?*”, “*which sports or activity have you ever practiced?*”. As perguntas referenciais são mais bem aceitas em bases pedagógicas por causa de seu paradigma comunicativo (NUNN, op. cit), pois o mínimo que se requer numa sala de aula é que os alunos acessem o insumo compreensível e usem a L-alvo com propósitos comunicativos.

Embora criticado, o uso de exercícios mecânicos ainda é uma prática muito recorrente em algumas abordagens de ensinar. Sendo uma prática do áudio-lingualismo, tais exercícios ainda são utilizados por professores que adotam uma abordagem comunicativa. Veja o excerto seguinte:

Excerto 21:

Sts: it was absolutely incredible
 T: repeat everybody (+) absolutely
 STs: absolutely
 T: absolutely incredible
 STs: absolutely incredible
 T: it was absolutely incredible
 STs: it was absolutely incredible

T: GOOD (+) it was absolutely incredible
 STs: GOOD (+) it was absolutely incredible
 T: again (+) GOOD]
 STs: GOOD

(aula de 09/11/04)

Neste excerto a professora faz repetição de termos de forma gradativa. O uso dessa prática pela professora é principalmente para aperfeiçoar a pronúncia e a fluência dos alunos. O pedido de repetição tem o objetivo de estabelecer oralmente os padrões da língua como hábitos do subconsciente (LADO & FRIES, 1953;1957 apud MORLEY, 1984). A repetição é uma característica marcante no discurso da PNN. Embora ela utilize uma abordagem comunicativa, essa característica ajuda os alunos a prestar mais atenção e a registrar detalhes que num discurso não-repetitivo, se perderiam.

Os dados dessa seção evidenciaram e demonstraram a maneira e o modo como ensina. Esse modo de ensinar foi apreciado pelos alunos que o denominou de “dom de ensinar”. Verifica-se que essas recorrências são atitudes, técnicas e procedimentos por parte da professora que parece satisfazer as expectativas dos alunos.

4.2.3 Características que demonstram o estilo centralizador da professora (micro-análise)

A terceira parte desta análise refere-se às características que sugerem a “rigidez” da PNN e a maneira como conduz as aulas. Essa é uma característica que ficou também muito evidenciada nas notas de campo, feita pela pesquisadora. Ter um estilo centralizador significa centralizar a atenção dos alunos para o foco principal da aula, sem deixar de dar liberdade ao aprendiz.

As observações feitas pela pesquisadora confirmam os pontos de vista dos alunos e comprovam o estilo da PNN:

- “- a professora repete todas as instruções que dá e depois verifica a compreensão (14/10/04)”;
- a professora relembra os alunos sobre questões da aula passada 16/11/04;
 - a professora muda um aluno de lugar porque estava falando português (16/11/04);
 - PNN chama a atenção dos alunos para entender o que ela está explicando (26/10/04);
 - a professora chama a atenção dos alunos várias vezes – Ex: ((nome)) *are you lost?* (09/10/04).”

Considerando as notas de campo, os dados de sala de aula e as observações feitas pelos alunos em sala de aula, foram levantadas as seguintes categorias: *fala de repreensão*, *resgate de conteúdo* e *controle do discurso*. Observe os excertos abaixo:

Excerto 22 (fala de repreensão):

- T: ... so you have to use something in the past (+) (nome do aluno) what's the problem?
 ST: eu estou falando alguma coisa?
 T: no, but you are uh disturbing the class what is the problem?
 ST: ()
 T: is there anything you would like to share with us?
 ST: no
 T: so are you ok (nome do aluno)? Have you got anything to share with us? (+++) what about you (nome do aluno)?
 ST: Eu?
 T: yeah
 ST: eu estava fora da conversa
 T: so can we go on?
 ST: yes
 T: perfect! So (+) let's go uh ...

(aula de 26/10/04)

Excerto 23 (resgate de conteúdo):

- T: uh first of all last class what did we discuss? Do you remember?
 ST: about parents meeting each other
 T: very good (+) about parents ok what was what were the three questions you were talking last class?]

(aula de 19/10/04)

Excerto 24 (controle do discurso):

- T: page 28 everybody
 ST: which page?
 T: 28 (0.8) (nome do aluno) where are your book?
 ST: oh here
 ST: what page teacher?
 T: 28 (0.8) ready everybody?

- ST: yes
 T: yeah? In the middle of the page “lexis” when I have lexis what we are dealing with (+) what we are talking about?
 ST: vocabulary
 T: vocabulary (+) great

(aula de 19/10/04)

Essas características fazem parte da abordagem de ensinar da PNN. São relevantes para o escopo da pesquisa, pois foram as que mais se destacaram, sendo as mais recorrentes. Esses exemplos são uma pequena amostra da rotina e do domínio de sala de aula que a professora exerce. Conforme constatado no questionário, o estilo centralizar e o domínio de sala de aula foram um dos aspectos do desempenho da professora que os alunos mais apreciaram.

No excerto 22, a professora interrompe seu discurso para fazer uma forte *repreensão* em três alunos, “(nome do aluno) *what’s the problem?*”, “*are you Ok* (nome do aluno)?” e “*what about you* (nome do aluno)?”. A fala de repreensão leva a uma ruptura do discurso e a uma mudança na atmosfera da sala de aula. O enunciado “*have you got anything to share with us?*” demonstra que a conversa paralela na sala de aula não é de interesse dos outros alunos. É uma forma de chamar a atenção do aluno e até constrangê-lo na frente dos outros, para trazê-lo de volta ao assunto principal.

No excerto 23, a professora faz uma tentativa de *resgate do discurso* da aula anterior “*last class what did we discuss? Do you remember?*”. Essa é uma prática muito recorrente no início de suas aulas. Essa tentativa de resgate do discurso anterior funciona como um “*warm up*” para as suas aulas.

As instruções dadas no excerto 24 também formam parte do perfil de ensinar da PNN. Toda mudança de atividade ou de tarefa é marcada por um discurso relativamente didático e objetivo. O número de página, o tópico da atividade “*lexis*” e a verificação de que todos os

alunos estão seguindo “*ready everybody?*” ajudam o aluno a não perder o passo na interação de sala de aula, especialmente quando as classes apresentam uma certa quantidade de alunos.

Assim, encerrando a micro-análise, as características da fala da PNN, como: uso de marcadores, verificação da compreensão, confirmação de compreensão, repetição de termos e meta-enunciados expressam clareza do seu discurso em sala de aula. Características recorrentes como correção, avaliação, oferta de participação/denominação, encorajamento, uso de português, perguntas pedagógicas e referenciais e uso de exercícios mecânicos expressam e revelam o estilo e o modo de ensinar da PNN, características essas que os alunos consideraram significativas em relação à capacidade da professora em se comunicar em língua inglesa, dizendo até mesmo que ela tem o “dom de ensinar”. Por fim, características que sugerem o estilo centralizador da PNN e a forma como conduz as aulas, tais como fala de repreensão, resgate de conteúdo e controle de sala de aula, expressam características positivas no desempenho da PNN. Essas características, assim, mapeiam e qualificam a interação oral da PNN.

4.2.4 Caracterização da participação do aprendiz na interação (macro-análise)

Prosseguindo com as categorizações encontradas na análise dos dados primários, as atividades recorrentes seguintes focalizam mais na participação do aprendiz e fazem parte de uma macro-análise da interação de sala de aula. Os modelos de análise seguidos aqui se apóiam em Allwright (1984), Varonis e Gass (1985) e Cazden (1988). A interação no ensino de LE é vista por Allwright como inerente à própria pedagogia de sala de aula, ou seja, é uma co-produção. Neste sentido, passa-se a analisar alguns excertos que expressam essa interação. As categorias da quarta divisão são: *navegação, negociação e cooperação do aprendiz; fala andaime e negociação de significado.*

Veja os excertos 25, 26 e 27:

Excerto 25 (navegação):

- T: yeah he moved away with his parents ok they?
 ST: drifted apart
 T: yes drifted apart
 ST: they perderam contato to each other
 T: excellent (nome da aluna) (+) they never forgot each other so what happened after 34 years?

(aula de 14/10/04)

Excerto 26 (cooperação do aprendiz):

- T: great (+) could you please uh (nome da aluna) can you read number two? Please, read...
 ST: read Emma's account of how she met Paul. Complete the account with appropriate time expressions
 T: great (+) can you give some example of time expressions?
 ST: once a week
 T: once a week (+) what else?
 ST: sometimes ()
 T: yeah (+) those are adverbs [
 ST:] once a time (+) once a week (+) frequently
 ST: once in a blue moon
 T: ok those are adverbs but I'd like you to talk about uh for example YESTERDAY (+) LAST SUMMER (+) what else you can have?
 ST: one year ago
 T: one year ago so this type of expressions ok?...

(aula de 14/10/04)

Excerto 27 (negociação):

- T: no? I'd like you to use this dialogue to make up new dialogues (+) invent new dialogue (+) using all the adjectives ok (+) so let's do like this (+) you two uhh ((nome)) you two (+) and two of you (+) ok (+) two (+) let's see if we can have pairs
 ST: faz three
 T: no (+) we need (++) because somebody will be uhh I need pairs[
 ST:]here [() = a gente faz trio aqui [
 T:] it doesn't matter (+) it doesn't work (+) we need two people (+) two of you (+) two of you (+) the two of you (+) come here with me please (+) two together (+) two together (+) come here and stand up

(aula de 09/11/04)

A *navegação*, exemplificada no excerto 25, é a tentativa dos aprendizes de superar as quebras da comunicação, tentando contornar os obstáculos. Pode ser entendida também como uma forma de esclarecimento de dúvidas individuais. No exemplo dado, a aluna não sabe como dizer uma parte da frase, o que a faria interromper o discurso e pedir ajuda da

professora ou a simplesmente interromper o enunciado. Todavia, a aluna segue com a fala fazendo uma alternância de código: “*they* perderam contato *to each other*”. Assim, o discurso prossegue normalmente.

O modelo de participação do aluno *cooperação* consiste no aluno simplesmente fazer o que é solicitado ou esperado pelo professor. É uma resposta cooperativa do aprendiz a uma instrução do professor. Neste sentido, o excerto 26 demonstra uma série de respostas cooperativas às solicitações da professora. Neste exemplo, vê-se que a PNN pede a colaboração do aluno para dar exemplos de advérbios que se relacionam com “*time expressions*”. O aluno vai sugerindo algumas sugestões “*once a week*” até chegar nos tipos que se referem ao passado simples “*yesterday*” “*one year ago*”, etc. Neste ponto da aula, observa-se que os alunos satisfazem as expectativas da professora.

A *negociação* é o modelo de participação que posiciona os papéis dos interlocutores de maneira mais ou menos simétrica. É a tentativa de tomar decisões através de um consenso, ao invés de uma tomada de direção unilateral. O excerto 27 apresenta a tentativa do aluno de negociar a formação de um grupo de três pessoas, ao invés de duas. A fala ocorre em português “faz three”, “a gente faz trio aqui” e o aluno se sente confiante em tentar mudar a opinião da professora, embora sem ter sucesso.

Outra característica que demonstra fortemente a participação do aprendiz é a *fala andaime* (CAZDEN, 1988). Esse discurso caracteriza-se pela interferência do outro interlocutor para completar o enunciado em andamento. Em geral, o professor administra o discurso de sala de aula e como se pode ver no excerto abaixo, é concedido o turno ao aluno para completar a fala que a professora iniciou:

Excerto 28:

T: another one was the question, have you ever broken a bone? the guy said yes[

ST:] playing tennis and playing football [

T:] and football as well () he broke his?

STs: nose
 T: nose (+) how many times?
 STs: two
 STs: two
 T: twice (+) twice (+) the other one (+) have you ever uh been really frightened? he has?
 ST: he has an accident in the car[
 T:] a car accident (+) what what was the person doing? it was a girl () she was?
 ST: driving

(aula de 26/11/04)

De certo modo, as falas produzidas pelo aluno “nose”, “*he has an accident in the car*” e “*driving*” implicam numa resposta indireta das frases “*he broke his?*”, “*he has?*”, “*she was?*”. As respostas dos alunos dependem do contexto já abordado, por isso a inferência dos alunos se torna mais clara. A fala andaime, neste sentido, não deixa de ser uma participação colaborativa do aluno na administração do discurso de sala de aula.

A *negociação do significado* é crucial para o sucesso do discurso. Varonis e Gass (1985) afirmam que a negociação tem a função de fornecer uma grande quantidade de insumo compreensível (KRASHEN, 1987) aos participantes, que é essencial para a aquisição. Veja alguns exemplos dessa negociação:

Excerto 29:

ST: what´s roof? (INDICADOR)
 T: roof? uh take a look at picture uh the roof of the house (RESPOSTA)
 ST: telhado? (REAÇÃO)
 T: this is the roof ((ela desenha na lousa uma casinha e mostra o telhado)) ok?
 (aula de 16/11/04)

Excerto 30:

T: ... what about with broad-minded?
 ST: open [
 T:] open-minded (+) very good (0.2) witty? (DESENCADEADOR)
 ST: teacher! como assim abrir a cabeça (INDICADOR)
 T: no (+) no (+) no open-minded (+) we have the same in Portuguese (+) can you say please? (RESPOSTA)
 ST: cabeça aberta (REAÇÃO)
 T: not like this ((faz sinal com as mãos))
 ST: uh

(aula de 19/04/04)

Excerto 31:

ST: last year I went to police station[

T:] police station

ST: police station to report a burglary[

T:] a burglary (+) do you know what a burglary is?

ST: is a country

T: no, can you say?

ST: uh (+) roubo?

T: roubo (+) very good somebody who gets your stuff ok

(aula de 14/10/04)

O primeiro exemplo dado, demonstra um modelo de negociação que começa no indicador. Os indicadores mostram que uma expressão tem iniciado o processo de não-compreensão. No excerto 29 a frase “*what’s roof*” demonstra incompreensão de forma direta, pois o aluno pergunta qual o significado da palavra. A resposta da professora ao indicador é “*roof? uh take a look at picture uh the roof of the house*” e indica uma resposta com expansão, tentando fazer o aluno perceber através da figura o significado da palavra. A reação do aluno à resposta é a confirmação do significado em português. Em seguida a professora reage fazendo um desenho na lousa.

O excerto 30 demonstra outra negociação de significado iniciando-se no desencadeador “*open-minded, very good (++) witty?*”. A palavra “*open-minded*” serviu de desencadeador para o aluno, pois a fala seguinte “*teacher, como assim abrir a cabeça?*” funciona como o indicador e atesta a dificuldade do aluno. A resposta da professora “*no, no, no open-minded, we have the same in Portuguese, can you say please?*” também expressa uma expansão, dando uma dica de correlação com o português. Em seguida a professora gesticula com as mãos para confirmar a resposta ao aluno.

A negociação de significado no excerto 31 quase que segue o mesmo procedimento do excerto 30. Uma palavra funciona como desencadeador “*burglary*”, entretanto, o indicador parte da professora “*do you know what a burglary is?*”, pois ela faz uma checagem de

compreensão. O aluno não sabe “*is a country*” e a professora pede novamente uma colaboração dos alunos. A resposta do aluno é na língua materna. A reação à resposta do aluno, então, é a explicitação do termo “*somebody who gets your stuff ok*”.

Com esses excertos pôde-se observar que a língua materna é utilizada na negociação de significados. Pode ser considerado um recurso facilitador, mas não se têm estudos ou provas para saber até que ponto este recurso é eficaz ou não para o aprendizado do aluno. Embora faça menção do português na negociação de significados como: “*we have the same in Portuguese*”, ela por outro lado repreende o aluno que fala português na sala de aula, como explicitado no excerto das notas de campo do dia 16/11/04: “a professora muda um aluno de lugar porque estava falando português”. Ou seja, para a professora o uso do português é um recurso facilitador apenas. Outro recurso que a professora usa para resolver a dificuldade de alguns aprendizes na negociação é a colaboração de outros na interação.

Baseando-nos na concepção de que a interação entre professor e aluno é uma co-produção, foram levantadas, características recorrentes que exemplificam e caracterizam a participação do aprendiz. Navegação, negociação e cooperação do aprendiz demonstram que os alunos tiveram uma boa participação na sala de aula e que estão *ativos* no processo interacional. A fala andaime e a negociação de significado demonstram que o insumo tem sido compreensível e que está tendo uma reação relativamente positiva por parte dos alunos.

Segue, na próxima seção, uma análise quantitativa da aula considerada típica com o objetivo de verificar as tomadas de turno e o número de palavras proferidas pela professora e pelos alunos. Na seqüência, no item 4.4, são investigadas as características da fala da professora, segundo as visões dos alunos e como esses alunos comparam as aulas de PNNs e PNs.

4.3 – Uma amostra de aula típica da professora

A aula selecionada foi considerada uma aula típica porque contém praticamente todas as categorizações focalizadas desta pesquisa. Algumas características são mais frequentes e outras são encontradas com menos frequência nesta aula. A aula típica encontra-se no ANEXO 9.

Esta seção tem o objetivo de demonstrar uma das aulas gravadas e elicitare as ocorrências dos dados. Uma análise quantitativa foi realizada separando vinte (20) minutos, a partir da primeira atividade iniciada pela professora em sala de aula. O início da contagem começou aos treze minutos e trinta segundos (13:30) e foi contabilizado até aos trinta e três minutos e trinta segundos (33:30). Observe o levantamento feito:

PNN	Cronometragem da aula:	13:30 – 33:30
	Tempo total:	20 min
	Números de turnos da professora:	112
	Número de turnos dos alunos:	122
	Número de palavras da PNN/20min.:	1.579
	Numero de palavras dos alunos/20min.:	511

Tabela 02: Dados estatísticos da aula típica

Observa-se na tabela acima que a tomada de turnos dos alunos nestes minutos selecionados é relativamente maior que os turnos da professora (alunos = 122, professora = 112). Isso é devido às muitas repetições solicitadas pela professora. Essa é uma técnica que usa com certa frequência e que parece condicionar o aluno a fixar certas estruturas e expressões da língua-alvo. O discurso livre e a fala espontânea neste trecho ficaram limitados pela atividade de exercícios mecânicos.

Verifica-se também na tabela que embora a tomada de turnos dos alunos seja maior, o número de palavras proferidas é menor que o da professora (1.579). Ou seja, o aluno quando toma o turno ou é para fazer uma pergunta ou é para repetir uma frase.

Analisando o Anexo 9, ficou mais evidente o estilo e técnicas que a professora usa para ensinar. Pode-se inferir, por meio deste recorte, que seu estilo e suas técnicas influenciam a qualidade e o tipo de insumo que é oferecido. Foram registrados nesta aula, por exemplo, cerca de 121 marcadores (destaque em azul no anexo). Conforme já citado, os marcadores sinalizam o fim de um movimento na interação e o início de outro. Eles ajudam a estabelecer coerência e conexão entre as situações ou idéias. Foram registrados também cerca de 51 expressões de avaliação (destaque feito em vermelho no anexo) feita pela professora. Essas avaliações servem para incentivar o aluno e ao mesmo tempo demonstrar um *feedback* positivo.

Com uma breve demonstração, observou-se nessa aula a presença de todas as recorrências levantadas na caracterização da interação oral da PNN. A análise quantitativa de um pequeno trecho de aula evidenciou a predominância de exercícios mecânicos e o controle rígido que PNN tem do discurso de sala de aula.

4.4 – As características da fala da professora

É feito, a seguir, um parecer dos alunos em relação às características da fala da professora por meio de um questionário. Os itens avaliados na fala da professora na primeira pergunta foram clareza, velocidade e vocabulário. Na segunda pergunta, a intenção foi deixar o aluno livre para comparar um professor nativo com um não-nativo. Dentre os alunos que responderam o questionário cerca de nove tiveram aulas com ambos os professores. Na

terceira pergunta, o objetivo foi verificar o ponto de vista dos alunos naquilo que eles consideram como positivo ou negativo numa interação em sala de aula.

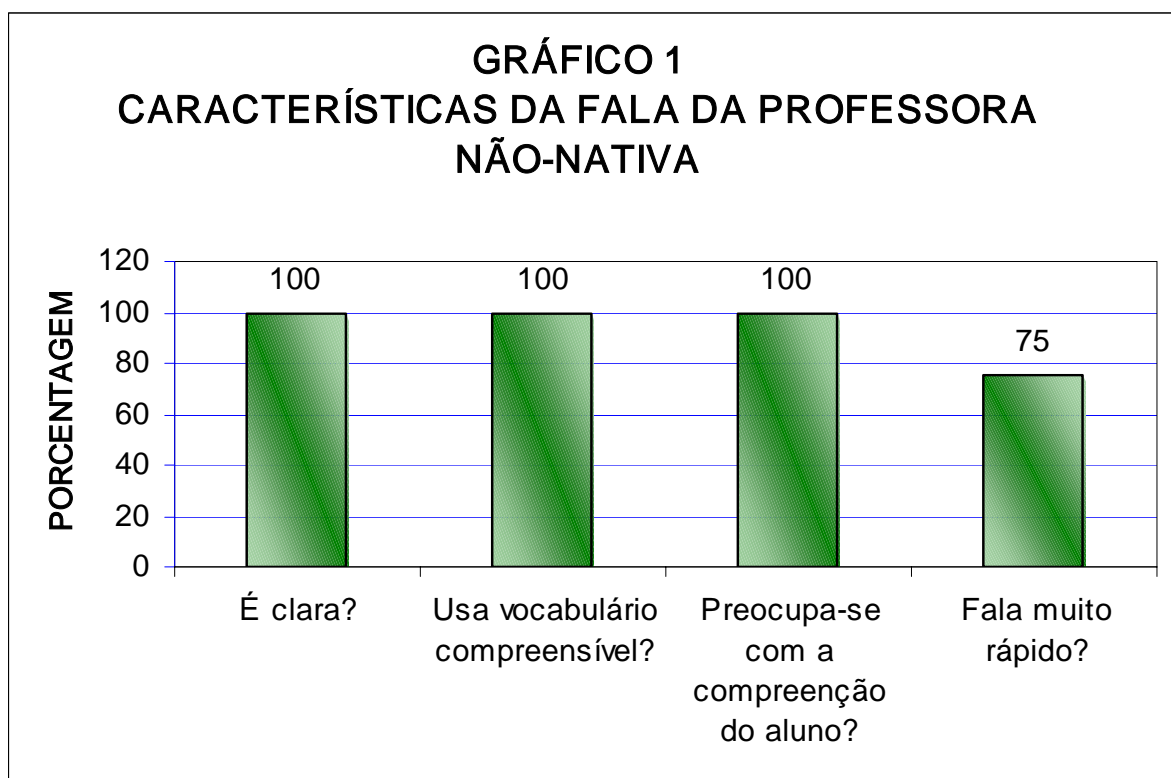


Gráfico 1: Representação das respostas relacionadas à pergunta 1 do questionário.

Observa-se no gráfico acima que praticamente 100% dos alunos consideraram a fala da professora clara e compreensível, embora 25% dos alunos tenham considerado que, às vezes, sua fala é muito rápida. Com esses dados pode-se sugerir que os alunos tendem a preferir uma professora que facilite a compreensão, que não apresente muitos desafios ou exija um esforço extra. Esses dados significam uma certa acomodação por parte desses alunos, considerando a faixa etária e o nível de inglês.

A segunda pergunta, “como você compara as aulas de PNNs e PNs?” é demonstrada no gráfico 2. Nesta pergunta foram consideradas somente as respostas daqueles alunos que já

tiveram aulas com ambos os professores. Os alunos falam de forma direta o que pensam a respeito desta questão baseados em suas experiências de aprendizagem. Dentre os alunos da PNN, seis (67%) preferem os PNNs porque acham as aulas mais fáceis, entendem melhor o que é explicado, pois a professora não usa vocabulário difícil; dois (22%) acham que são iguais, não vêem diferença; e um (11%) acha que nativos são muito melhores porque têm muito mais experiência com a língua.

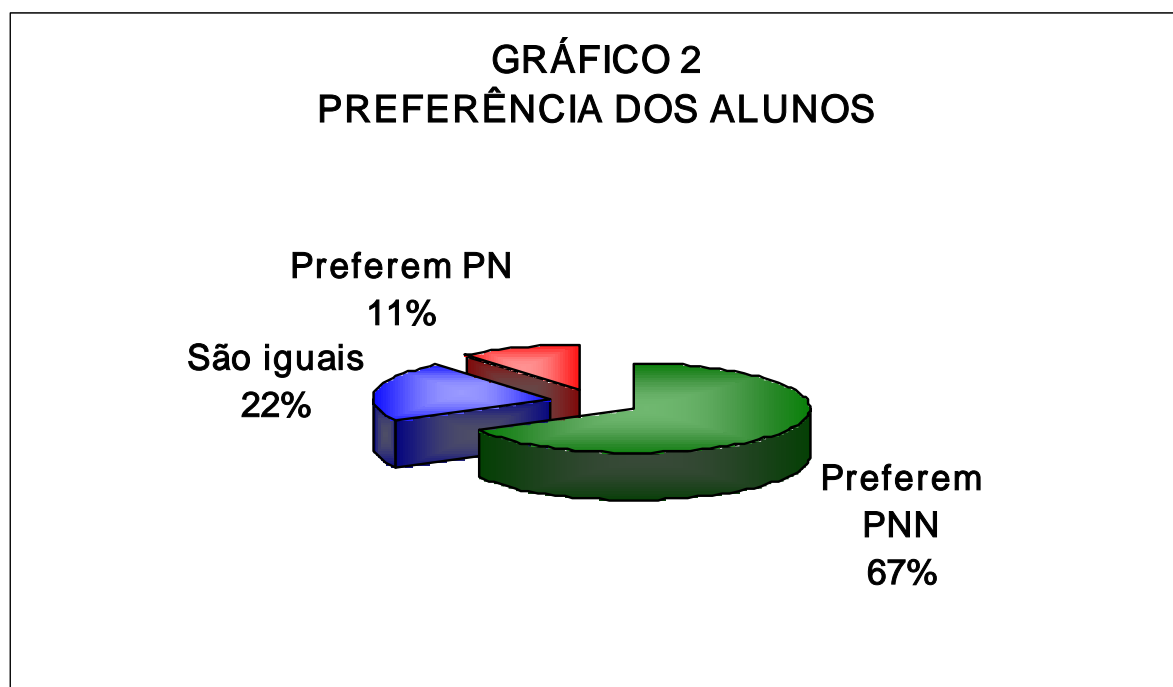


Gráfico 2: Resultado da pergunta que compara as aulas de PN e PNN.

No total dos alunos entrevistados, essas três variantes foram levantadas. Embora tenham motivos e justificativas diferentes, os alunos representaram suas preferências quanto a PN e PNN. A justificativa maior para preferirem PNNs (67%) foi pela razão de achar as aulas mais fáceis, porque podem entender tudo o que é explicado, pois a professora usa vocabulário simples. A reincidência deste dado confirma novamente os pressupostos levantados no gráfico

1, ou seja, a professora procura, através de sua fala, facilitar a compreensão do aluno para atender as expectativas dos alunos em relação a um professor facilitador.

A terceira pergunta refere-se aos pontos positivos e negativos da professora. O ponto positivo, segundo os alunos, é que estão aprendendo inglês, pois a professora ensina muito bem. Já o ponto negativo não se refere aos aspectos pedagógicos de sala de aula, mas de uma questão estrutural por parte da instituição, ou seja, acham que as aulas são muito longas e sem intervalo.

Ao se perceber como se caracteriza a interação oral da professora não-nativa e ao se analisar a aula típica juntamente com as características da fala da professora, foram levantadas algumas considerações que são apontadas a seguir.

Pôde-se constatar, pela produção oral da PNN, especificada nas seções de 4.2 a 4.4 que a professora interage bem com seus alunos porque usa muitos recursos e técnicas de ensino voltadas mais para o nível da frase, ou seja, técnicas simples e repetitivas que facilitam a compreensão do aluno: retoma tópicos de aulas passadas com “*warm ups*”, verifica se os alunos estão entendendo o que está sendo explicado, usa muitos marcadores na fala, faz uso de repetições de frases e palavras, usa palavras de encorajamento e de avaliação para o aluno, chama a atenção dos alunos, tem domínio de sala de aula, etc.

Levantou-se também a hipótese de que a abordagem de ensinar da PNN apresenta traços estruturalistas, pelo uso de exercícios mecânicos, repetições de termos, verificação da compreensão, etc. Embora tenha provavelmente vivenciado o audiolingualismo, ela trabalha por muitos anos numa escola onde se tem uma abordagem comunicativista. É interessante observar que ela consegue utilizar recursos do estruturalismo mesmo tendo uma abordagem comunicativa. Ela procura dosar técnicas e estratégias que considera relevantes para o aprendizado do aluno. Na macro-análise, verificou-se que o aprendiz tem uma boa

participação na interação. Isso é devido a uma boa atmosfera, criada principalmente pelas técnicas de ensino da professora.

Foi verificado, mediante os dados estatísticos da aula típica, que a tomada de turno dos alunos é maior que a da professora e isso foi devido a muitas repetições solicitadas pela professora. Constatou-se também que seu estilo e suas técnicas de ensino influenciam a qualidade e o tipo de insumo que é oferecido.

Quanto às características da fala da professora, observou-se que sua fala mostra-se clara e compreensível. Inferiu-se, por meio das respostas dos alunos, que eles tendem a preferir uma fala facilitadora, que não apresente muitos desafios ou vocabulários difíceis. Foi constatado também que a maior parte dos alunos prefere professores não-nativos porque relativamente entendem tudo o que é explicado.

4.5 A visão que a professora tem de si mesma

A segunda pergunta de pesquisa que orientou esta investigação é: como a professora não-nativa vê a si própria no aspecto de sua competência oral e em relação a um professor nativo e como se configura sua proficiência oral por meio do TEPOLI?

Para responder a esta pergunta, a professora é analisada por meio de sua própria auto-avaliação quanto ao seu nível de proficiência e desempenho. A concepção de linguagem da PNN também é investigada no sentido de servir como um pano de fundo para sua prática em sala de aula. São discutidas algumas nuances de caráter ideológico sobre o falante nativo e o que significa ter competência comunicativa. Através de dados coletados por meio do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa) são apresentadas algumas implicações quanto às competências do professor, pois é necessário que haja um equilíbrio e que haja uma harmonização entre todas as competências que formam e constituem o perfil de um educador.

A concepção de linguagem de um professor de LE influencia diretamente sua prática de sala de aula. Neste sentido, foi verificada a concepção de linguagem da PNN para que se pudesse, com mais exatidão, analisar seu desempenho e proficiência oral.

A PNN apresenta uma visão clara e abrangente sobre a linguagem, pois para ela a linguagem tem o objetivo da comunicação. Essa comunicação pode ser por meio da fala, da leitura, da escrita e também do ouvir: “linguagem é você poder se comunicar, falar, ler e escrever, e saber ouvir”. Ao relatar que é importante “saber ouvir”, a professora remete à idéia de que a linguagem é construída socialmente. Ela possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista (MOITA LOPES, 1994).

Verificou-se que a PNN apresenta uma concepção importante quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Ao dizer que “ensinar é você despertar no aluno a curiosidade de buscar seu próprio aprendizado” expressa que ensinar é levar o aluno a um aprendizado autônomo, ou seja, o aluno é despertado a buscar seu próprio saber.

Por outro lado, a PNN tem uma conscientização de que nem tudo que é ensinado é prontamente aprendido pelo aluno. Veja o excerto a seguir:

“ ... a gente pode apresentar (++) sei lá (+)um ponto gramatical ou um vocabulário... não necessariamente ... todos os alunos vão aprender aquilo naquele momento (++) mas acho que uma sementinha vai ser colocada pelo menos em alguns (++) e vai germinar e vai fazer com que esse aluno vá buscar o conhecimento dele em outros lugares também...”
.“ ... aprender no caso (++) a pessoa uh (+++) não é saber de cor (+) mas assim (+) é a pessoa entender aquilo que está sendo usado ... mas não necessariamente naquela aula (++) pode até cair a ficha depois (++) entendeu?”

(entrevista da PNN dia 26/10/04)

Verifica-se no excerto acima que a professora vê o processo de ensino e aprendizagem como dois processos independentes, porque na realidade nem todo ensino se transforma em aprendizagem (PRABHU, 2003). O aluno aprende de maneira aleatória e arbitrária. Allwright

(1984) sugere que os aprendizes têm suas próprias intenções, objetivos e prioridades, as quais nem sempre estão atreladas às intenções, aos objetivos e às expectativas do professor.

Pode-se verificar na expressão “não necessariamente ... todos os alunos vão aprender aquilo naquele momento”, que a PNN não tem uma alta expectativa em relação ao aluno, mas por outro lado, acredita que algo está sendo implantado e que num tempo oportuno vai ser utilizado para gerar mais conhecimento “acho que uma sementinha vai ser colocada ... e vai germinar”.

Tendo em vista a concepção de linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem é importante, neste momento, verificar o desempenho profissional de PNN em sala de aula. Mediante a primeira pergunta de pesquisa, foi feita uma caracterização da interação oral com seus alunos e constatou-se que esta interação está suprimindo as expectativas dos alunos em relação ao seu aprendizado.

Entretanto, do ponto de vista da PNN, como tem sido esse desempenho profissional e como ela avalia o seu nível de proficiência como professora de língua inglesa? Como ela se sente em relação a um professor nativo, no que se refere à competência comunicativa? Esses questionamentos cooperam para se refletir sobre a auto-estima e motivação da professora participante, e assim, responder a segunda pergunta de pesquisa.

Quanto ao desempenho profissional, a PNN demonstra que passou por uma mudança de foco. Observe o excerto a seguir:

“... a gente vai crescendo ... eu comecei a dar aula bastante jovem ... e eu tinha muita preocupação com a minha postura ... será que eu vou saber se o aluno perguntar ... hoje em dia já não, preparo a minha aula mais voltada pro aluno ... num penso mais EU como sendo o centro (+) já vejo mais o aluno...”

(entrevista dia 16/10/04)

Vê-se que no início da profissão a PNN tinha muita preocupação consigo mesma, sentia-se insegurança quanto à proficiência e desempenho: “tinha muita preocupação com a

minha postura ... será que eu vou saber se o aluno perguntar”. Já no momento da entrevista, ela apresenta uma outra postura, mudando de foco para os alunos: “hoje em dia já não, preparo minha aula mais voltada pro aluno”. Essa mudança de foco demonstra que se sente mais segura quanto ao seu desempenho. Ao mesmo tempo em que adquiriu experiência de sala de aula, sua proficiência também progrediu, acarretando uma melhor auto-estima quanto ao seu desempenho. É o que se vê no excerto a seguir:

“... acho que tenho muito que aprender ainda é lógico (++) tem muito vocabulário que eu não sei (+) tem muita pronúncia que eu ainda ... tenho que ir pro dicionário ... então falta muita coisa (++) nunca vou chegar a um *native speaker* ... em termos de pronúncia sempre vai ter o (++) e acho que TUDO BEM também! ... quando eu não sei uma coisa, uma palavra... eu sempre prefiro falar (++) olha eu vou pesquisar ... é melhor ser sincero...”

(entrevista dia 16/10/04)

Neste excerto, percebe-se que PNN tem uma competência reflexiva, ou seja, como professora de LE, precisa estar sempre se aperfeiçoando e buscando novos conhecimentos, principalmente em relação à proficiência oral. Entretanto, por outro lado, ela admite que tem um conhecimento semântico menor que um falante nativo, “tenho muito que aprender ... vocabulário que eu não sei ... nunca vou chegar a um *native speaker*” e que nunca vai chegar a ter uma proficiência como a de um falante nativo.

Ao comparar sua competência comunicativa com a de um nativo, ela afirma que um nativo é mais tranquilo, pois eles já têm “aquilo” como primeira língua; já para um professor não-nativo, ele tem que se esforçar mais, labutar mais para chegar a um nível desejável de proficiência, “a gente tem que *struggle* ... e um nativo é mais tranquilo”.

Por outro lado, a seu ver, essas lacunas em sua proficiência não afetam muito, ou quase nada, o seu desempenho. Ao dizer “e acho que TUDO BEM também! ... quando eu não

sei uma coisa ... olha eu vou pesquisar” demonstra que o professor não é o detentor de todo o conhecimento. A PNN afirma que é evidente que o professor tem que procurar saber o máximo possível, mas tem coisas que “não sabe e ponto final”, o professor não é somente o “senhor” do conhecimento.

Até que ponto essas lacunas ou falhas interferem na interação e no aprendizado do aluno? Considerando o perfil lingüístico da PNN em sala de aula e a caracterização da interação oral na seção 4.2, verificou-se que seu desempenho tem trazido implicações positivas para o aprendizado do aluno. Segundo eles, sua fala é clara e compreensível, apresentando características discursivas que favorecem a compreensão. Seu modo de ensinar, sua maneira como conduz a aula e sua rigidez com os alunos demonstram um certo domínio de sala de aula, mas ao mesmo tempo cria uma atmosfera favorável aos alunos nesta faixa etária.

Relacionados à competência comunicativa da PNN, foram levantadas também questões e fatores que influenciavam sua motivação. Assim foi feita a seguinte pergunta na entrevista: o que a motiva como professora de LE e se há alguma lacuna na sua formação profissional que interfere na sua prática de sala de aula?

Na entrevista, ficou evidenciado que sua maior motivação, que a sustenta como professora, são dois fatores, um intrínseco e outro extrínseco. O fator extrínseco caracteriza-se pelo resultado do aprendizado do aluno. A frase “é gostoso quando você, por exemplo, você pegou um aluno lá no Kids, daí você vai pegar lá no Upper I e você vê que ele está falando ... teve um crescimento né, acho que isso motiva” demonstra que o processo de ensino e aprendizagem em si a motiva como professora; havendo um resultado positivo tanto para o aluno quanto para a professora.

O fator intrínseco é evidenciado explicitamente pela própria professora ao dizer que sempre quis ser professora, mesmo contra a vontade de seu pai, o qual gostaria que ela tivesse

escolhido outra profissão. Começou a lecionar escondido de seu pai em 1979 e não parou mais. Sua própria mãe lhe reconhecia o dom para professora, pois lhe relatara que quando era criança costumava dar aulas para suas bonecas. Assim, tanto o fator intrínseco quanto o extrínseco favorecem a auto-estima da PNN.

Ao ser perguntada sobre alguma lacuna na sua formação profissional, ela responde que gostaria de ter morado fora do país porque acredita que ganharia mais fluência. Em relação ao seu curso de graduação, entretanto, considera que foi muito bom e que aproveitou ao máximo tudo que foi oferecido. No seu ponto de vista, acha que sua formação profissional foi suficiente para capacitá-la a um bom exercício do magistério, mas se ressentia de não ter tido uma experiência no país da língua-alvo.

Foi verificada, nesta seção 4.5, a visão que a professora tem de si mesma por meio de uma auto-avaliação, quanto ao seu nível de proficiência e desempenho. Foram analisados sua concepção de linguagem e os fatores que a motivam como professora de língua estrangeira. Na seção a seguir 4.6, é feita a constatação do seu nível de proficiência, por meio do TEPOLI. Foi possível identificar outras competências que entrecruzam e que formam o perfil da candidata. Responde-se, assim, a segunda pergunta de pesquisa.

4.6 – Análise do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)

Quando se fala em competência comunicativa se fala em uso da língua, e isso não é um processo simples, mas um processo complexo que depende de outras competências e conhecimentos. Segundo Almeida Filho (1999, 2002), a competência comunicativa inclui o desempenho do participante, que por sua vez, depende do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis. Esses outros conhecimentos podem, nesta pesquisa, ser identificados como outras competências que formam o perfil ideal de um educador.

Foi possível, através do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), verificar a proficiência oral da professora participante, por meio do resultado da avaliação dos entrevistadores e também identificar traços das competências da candidata. Por meio de uma análise mais aprofundada da tarefa 2 do teste, foram levantadas algumas características da abordagem de ensinar. Essas características confirmaram os dados primários de sala de aula.

Na primeira tarefa (TASK1) do teste, a candidata escolheu uma entre três figuras para descrever, fazer comentários e levantar tópicos para discussão. As figuras oferecidas encontram-se nos Anexos 6 e 7. A professora se identificou mais com a figura de um casal que está sentado ao redor de uma mesa (Anexo 6), conversando de mãos dadas, num clima romântico. O casal está sendo filmado e por isso tem vários holofotes e luzes ao redor dos mesmos. Ao escolher esta figura, percebe-se que PNN demonstra uma característica da cultura brasileira, que é uma cultura mais voltada para o relacionamento, e percebe-se também que é uma figura rica de detalhes, facilitando, assim, a descrição e discussão da mesma. Veja o excerto a seguir:

Excerto da Entrevista – Tarefa 1 – Fase 2 – PNN

- 001-PNN: so (+) it is a similar situation that we are having here ((risos)) in same way (++) because they are being filmed but apart from the spot lights and camera they seem to be very interested in each other (+++). What else? (+++) they have been drinking a lot as well ...⁹
- 005-PNN: What else? If you think in terms of a TV commercial could be something related to a drink or alcoholic drink ...
- 007-PNN: What else? (0.4) It's a situation in which I think every woman (++) would like to be ...

(TEPOLI - 11/10/04)

Observa-se que a PNN foi descritiva e detalhista, levantando várias hipóteses sobre a figura (Anexo 6); *“it is a similar situation that we are having here ... they are being filmed ... if you think in terms of a TV commercial could be ... it's a situation in which I think every*

⁹ O uso de três pontos (...) nos excertos significa omissão da transcrição.

woman would like to be ...”. Ela compara o fato do casal ser filmado na figura e o fato deles estarem também sendo filmados para o Teste de Proficiência; levanta também a hipótese do casal estar fazendo um comercial sobre bebida, pelo fato de estarem bebendo ao redor de uma mesa e, por fim outra consideração, pode ser uma situação, em seu ponto de vista, que toda mulher gostaria de passar. Dessa forma, a PNN continua a descrever e a comentar as hipóteses que poderiam estar acontecendo na figura.

Nesta primeira tarefa foi constatado que a professora desenvolveu bem a tarefa solicitada, descrevendo e explorando a gravura. A variedade lexical, nesta tarefa, ficou um pouco limitada pela própria figura. Os caracteres de uma figura delimitam o tipo de vocabulário e a descrição a ser feita. Do mesmo modo que a variedade lexical foi restringida pela figura, também o foi a complexidade sintática. Houve uso de ING após AFFORD e vocabulário pertinente. Veja o excerto a seguir:

“YES definitely you know they are RICH they are FAMOUS you know they can AFFORD going to this kind of place so that’s sit (.) it is not everyday life ((risos)) ()”.

Por meio da figura, viu-se que a candidata cumpriu os requisitos da tarefa 1 de explorar e levantar várias hipóteses sobre a mesma; embora tenha ficado limitada pela abrangência de uma figura.

Na tarefa 2 (TASK 2/ Fase 2) os dados foram bem mais ricos em detalhes, pelo próprio tipo de tarefa que a candidata deveria fazer: imaginar-se numa situação real de sala de aula e lidar com erros gramaticais cometidos por um aluno (Anexo 4). Nesta fase, além de verificar a proficiência oral, obtida por meio do registro e análise dos entrevistadores, foi possível levantar outras competências que se entrecruzam e harmonizam no perfil de um educador (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; BASSO, 2001) e as características da abordagem de ensinar da professora na interação. Características estas que se somam à análise da

interação feita em sala de aula na seção 4.2. Observe abaixo alguns excertos de competências da professora e o tipo de abordagem de ensinar da mesma, por meio da tarefa 2 do TEPOLI:

EXCERTO 1

- 059-PNN: What is the aim of this uh lesson? I mean because you have they role-playing an activity but is there any aim in terms of language that teacher want to
- 060-E: there is this topic here
- 061-PNN: Ok ((pausa))
- 062-E: and uh doing a discussion so they're playing roles
- 063-PNN: yeah are they supposed to come up with the (++) a kind of language chunks that the teacher has () taught or it is free]
- 064-E: Do you think that you can infer that from the abstract? Because you can choose anything that draw your attention Ok

-
- 067-PNN: because when I () at least whenever I have the kind of language or (++) not exactly the language it can be something else but AIM you know? Then when I am monitoring I see if they are producing this language ...

(TEPOLI - 11/10/04)

Primeiramente a PNN questiona o objetivo da tarefa, pois através da frase “*is there any aim in terms of language that teacher want to*”, pode-se verificar que ao dar uma tarefa aos alunos ela sempre procura trabalhar uma estrutura da língua ou função da linguagem, um ponto que já tenha sido trabalhado em sala de aula. A professora apresenta neste excerto uma abordagem consciente. Demonstra preocupação em ensinar ou monitorar de acordo com o que se requer na tarefa; ou seja, demonstra uma *Competência Aplicada*, que segundo Almeida Filho (*op.cit*) capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (também conhecida como *subcompetência teórica*). Competência Aplicada é a competência que capacita o professor a ensinar conscientemente com as teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação. Esta competência parece ser extremamente relevante para o processo de reflexão sobre a prática. O professor pode passar por uma grande fase intermediária, onde ele é parcialmente teórico, parcialmente intuitivo, mas quanto mais ele passa por etapas

sucessivas mais diminui o espaço para ações espontâneas e intuitivas, mas sem deixar de contar com o estofo da competência implícita. A subcompetência teórica é aquela que o professor sabe dizer sobre teorias. Entretanto, sem a capacidade de transferência e adaptabilidade aos diferentes contextos, ela é de pouco valia.

EXCERTO 2

120- PNN: But (0.2) there are some problems with pronunciation as well (0.2) you know (0.8) but if I have to select I'd go for the grammar only you know not keeping the student embarrassing keep repeating ALL the single stuff
(TEPOLI - 11/10/04)

No excerto, a professora demonstra uma *competência crítico-analítica* (BASSO, 2001). Ela procura ponderar se deve ou não corrigir o aluno e qual o tipo de correção a fazer: “... *if I have to select I'd go for the grammar only* ...”. Considerando o nível dos alunos, opta por chamar a atenção somente do erro gramatical, ao invés de interromper constantemente a fala do aluno e corrigir todas as imperfeições que acabam constringendo o aluno a fluir na interação. Ela usa sua consciência crítica profissional e faz uma análise de si mesma, para não penalizar o aluno com a sua correção.

A competência crítico-analítica faz parte de uma das faces da Equação de Competências de um Educador em LE (BASSO, 2001). Essa face tem no centro a competência profissional (MELLO, 1987) e encerra os elementos necessários à formação do professor de línguas. É a consciência dos deveres e direitos, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que desempenha na sociedade atual.

Os outros excertos a seguir também são da tarefa 2 e são explicitados para confirmar a abordagem de ensinar da professora na interação. Algumas características levantadas na

análise da interação da PNN são também verificadas nos dados desta tarefa. Veja os exemplos:

EXCERTO 3

087- PNN: Ok all right (0.2) here I have you are talking about intermediate students so `I not worry about environment` this is something I would uhh draw their attention

088- E: ... how would you approach me (0.2) and talk about that?

089- PNN: I`d use the other students as well ...

(TEPOLI - 11/10/04)

Considerando o nível dos alunos, a professora opta por fazer a correção via aluno-aluno. É uma forma de não dominar o discurso de sala de aula e de incentivar a participação dos alunos e amenizar a assimetria na correção de erros dos aprendizes.

Novamente, vê-se que a professora tem uma preocupação com a forma gramatical: “... *I not worry about environment` this is something I would uhh draw their attention*” e com a participação dos alunos na interação: “*I`d use the other students as well...*”.

EXCERTO 4

093- PNN: ... what do you think it`s wrong here? How would you correct you know instead of ME giving all the answers... there is something missing here what do you think?

(TEPOLI - 11/10/04)

Neste excerto a professora não diz explicitamente onde está o erro, mas leva o aluno a perceber e a se auto-corriger: “*What do you think it`s wrong here?*”; “*there is something missing here what do you think?*” Este recurso utilizado pela professora, conforme já citado na seção 4.4, consegue amenizar a repercussão do erro entre os alunos e por meio de “pistas” faz com que o aprendiz possa se autocorriger.

EXCERTO 5

102- PNN: You know we are talking about intermediate one I can even say it's simple present (0.2) maybe a little bit of drill
(TEPOLI - 11/10/04)

No excerto 5, constatou-se que a utilização de exercícios mecânicos é um dos recursos mais utilizados para a correção e fixação da forma gramatical correta (considerando também os excertos da seção 4.3). A correção pode ser feita por metalinguagem: “*I can even say it's simple present*” ou por exercícios mecânicos de repetição: “*maybe a little bit of drill*”.

O uso desse tipo de exercício pela professora é utilizado tanto para fazer uma confirmação de compreensão (seção 4.3) dando um *feedback* positivo para o aluno quanto para reforçar a correção de erro.

Na correção, a professora também utiliza o recurso de “*warm up*”, ou seja, procura resgatar assuntos ou explicações de aulas passadas para fazer o aluno lembrar o que foi dito. Veja o excerto a seguir:

EXCERTO 6

114- PNN:] so do you remember after can't must all the modal verbs (0.2) we don't have TO here Ok? So what (0.3) you can say 'can't change' 'I mustn't change' you know you go the same procedure (0.2) because it's also the same TYPE of mistakes...
(TEPOLI - 11/10/04)

O exemplo mostra que a professora procura fazer os alunos lembrar a estrutura dos verbos modais, onde todos seguem o mesmo tipo de estrutura: “... *you know you go the same procedure (0.2) because it's also the same TYPE of mistakes*”.

Assim, na tarefa 1 do TEPOLI, constatou-se que a candidata cumpriu satisfatoriamente a tarefa solicitada, mostrando-se descritiva e detalhista. Mostrou uma variedade lexical adequada para a figura, sem muitas complexidades sintáticas.

Na tarefa 2, foram levantadas algumas competências do perfil da candidata, tais como competência aplicada, teórica, implícita, crítico-analítica e, no geral, a competência lingüístico-comunicativa. Os dados do TEPOLI também reforçaram e confirmaram o tipo de abordagem que a professora usa na interação, principalmente os tipos de correção de erro, com o auxílio de outros alunos e a autocorreção e, por fim, a valorização do recurso de exercícios mecânicos.

4.6.1 – A dimensão sensorial da professora

Por meio da tarefa 1 do TEPOLI, constatou-se que a professora foi bem descritiva e detalhista, levantando várias hipóteses sobre a figura. Somam-se a este fato, certas características da interação da candidata com seus alunos, características estas relatadas na seção 4.2 desta dissertação. Questionou-se, então, por meio destes dados as técnicas que a professora usa para ensinar, configurando e expressando sua abordagem de ensinar.

Foi, assim, aplicado o questionário sobre os estilos de ensino (Anexo 8) da professora. Para as perguntas de número 1 a 5, a candidata selecionou os seguintes itens: *sensorial, visual, ativa, seqüencial e dedutiva*. Verificou-se que o questionário confirmou os dados e as categorias levantadas na interação em sala de aula.

O termo *sensorial* envolve observar o agrupamento de dados através dos sentidos. Pode-se dizer que os sensoriais tendem a ser concretos e metódicos, gostam de fatos, dados e experimentos, são pacientes com detalhes e são mais inclinados a confiar mais na memorização que os intuitivos, com estratégia de ensino e ficam mais confortáveis ensinando e seguindo regras e procedimentos padronizados. Os sensoriais são mais cuidadosos e, portanto, mais devagar e descritivos.

Este resultado, portanto, justifica as técnicas usadas pela professora em sala de aula, tais como: uso de exercícios mecânicos, uso de marcadores para facilitar a coerência das idéias, repetição de termos para facilitar a memorização, verificação e confirmação de compreensão para certificar-se que o aluno está acompanhando o assunto, controle centralizador do ambiente de sala de aula, etc.

4.6.2 - Avaliação da proficiência oral da professora

O resultado do teste foi que a participante apresentou alto nível de competência lingüístico-comunicativa, pois atingiu quase todos os itens da faixa A; “ela atingiu bem o nível A” (avaliação da PNN). Sendo que os descritores da Faixa A se apresentam da seguinte forma:

- a) atinge plenamente os objetivos da comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral;
- b) utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais;
- c) utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical; exhibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna;
- d) não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor em ritmo normal.

Veja abaixo a discussão da avaliação da proficiência oral e a implicação da execução da segunda tarefa:

E – examinador e A – avaliador

EXCERTO 7 – Avaliação da Proficiência Oral da PNN

012-E: ela atingiu bem o nível A (+) né? A questão de estrutura sintática
 013-A: uh-huh
 014-E: problemas (+) erros gramaticais]
 015-A: [uh-huh
 016-E: não aparecem (+) é (+) estruturas SINTÁTICAS ((A tosse)) complexas (+) mesmo sem ter a neceSSIDADE (+) mas ela USOU (+) acho que por TER essa (++) familiaridade com o ambiente de exames (+) né? Eh pronúncia clara (+) acho que dificuldade para entender a linguagem também não houve. Houve algumas dúvidas com relação ao tipo de exercício

051-E: e eu acho que (++) pensando no que houve de exigência DA TAREFA eu acho que ela cumpriu bem (++) em todos os critérios ela teve um desempenho bom bom ou ótimo ...

068-A: ... então você se sente seguro em coloca-la na faixa A?

069-E: eu me sinto seguro ...

(comentário sobre o TEPOLI - 11/10/04)

Observa-se que a professora atingiu o nível A (excerto 7), pois cumpriu praticamente quase todos os descritores do nível A (ver seção 3.5.3.1). A PNN apresenta uma proficiência muito boa, embora apresente uma diferença muito sutil (segundo o comentário do avaliador A), quase imperceptível quanto à pronúncia. Nesse ponto, observa-se que a professora considerou mais a função da tarefa e a percepção do aluno quanto ao erro.

Embora o entrevistador tenha considerado que a candidata tenha utilizado estruturas sintáticas complexas (linha 016 – E), é importante levar em conta que, num sentido geral, um único teste e uma única tarefa não são suficientes para descrever com amplitude a proficiência de um candidato. O que se pode afirmar, com convicção, é que na tarefa 1, descrição da figura, e tarefa 2, simulação de sala de aula, com determinados tipos de erro e correção, a professora cumpriu com os descritores do TEPOLI – Faixa A. Lembrando que o TEPOLI, em sua versão preliminar, foi elaborado com a finalidade de verificar a proficiência do professor recém-formado em Letras.

O item c da faixa A, no ponto de vista da pesquisadora, foi atingido em parte. Não se pode avaliar “grande variedade lexical” mediante uma única figura ou um tipo de tarefa (TASKS 1 e 2). A estrutura sintática e o léxico ficaram delimitados pela figura e pelo tipo de role-play. Entretanto, para esta pesquisa, a candidata foi considerada na Faixa A, pois sua proficiência oral se alinhou com todos esses descritores.

A questão maior que chamou a atenção do avaliador e entrevistador repousou na execução da segunda tarefa, ou seja, no desempenho da professora. Veja os seguintes excertos:

EXCERTO 8

020-E: ... na segunda tarefa quando tinha que falar (0.2) do tipo de erro dos alunos eu acho que não houve uso explícito de metalinguagem da maneira que eu gostaria de ter ouvido como examinador

026-E: na análise que ela fez na maneira de conversar com o aluno sobre aqueles ERROS ela não canalizou pra isso ela foi pensando mais em que constrangimento podia gerar no aluno sobre- sobrecarregar o aluno com correções então questões não só de linguagem

(comentário sobre o TEPOLI - 11/10/04)

No exemplo, vê-se que o entrevistador esperava pelo uso explícito de metalinguagem pela professora: “... acho que não houve uso explícito de metalinguagem da maneira que eu gostaria de ter ouvido como examinador”. Mas não foi o que houve, ao dar a instrução para a tarefa, o entrevistador não disse explicitamente que deveria ser utilizada a metalinguagem, esperando que isso fosse ocorrer de forma natural para a professora.

A professora, ao questionar o tipo de correção que deveria fazer, se causaria constrangimento ou não ao aluno, demonstrou que se preocupa com o seu desempenho como professora de LE. Este é um ponto pertinente para esta pesquisa, para a reflexão sobre

proficiência oral do professor, pois o professor não é aquele que fala bem a língua como qualquer pessoa, mas é aquele que sabe falar a linguagem da sala de aula.

Com relação à linguagem de sala de aula, é válido lembrar o que Consolo (1996) diz a respeito da fala do professor nativo e não-nativo. A fala do professor se diferencia daquela que os falantes usam fora da sala de aula. As características da fala do professor nativo e não-nativo podem se equiparar, em determinados níveis do discurso, diferenciando-se da fala produzida dia-a-dia pelos falantes nativo e não-nativo. Por isso, é importante que o professor nativo ou não-nativo tenha todas as competências necessárias a um perfil ideal de educador, e não somente a proficiência oral.

O uso de metalinguagem faz parte da rotina de sala de aula e pode variar de professor para professor dependendo da competência metalingüística de cada um. A abordagem de ensinar do professor pode afetar diretamente a produção oral e a qualidade de insumo de um professor. Ter proficiência oral apenas não basta. O perfil de um professor de línguas se constitui mediante a harmonização de todas as outras competências.

Á guisa de conclusão, na seção 4.5, foi verificado que PNN apresenta uma concepção de linguagem favorável ao seu desempenho em sala de aula. Competência e desempenho fazem parte de uma mesma “moeda”, pois na prática não há como separar um do outro. Competência se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho. Foi constatado que sua concepção de linguagem está de acordo com o seu desempenho, que segundo ela, passou por uma mudança de foco, à medida que adquiriu mais maturidade na sua prática.

Em relação a um professor nativo, considera que um professor não-nativo geralmente tem que se esforçar mais para atingir um nível desejável de proficiência. Por outro lado, considerando a caracterização da interação oral da PNN com seus alunos, pode-se inferir nesta pesquisa que a PNN está suprimindo as expectativas dos alunos em relação ao

aprendizado, pois todos os alunos, sem exceção, estão satisfeitos com o desempenho da professora.

Ficou evidenciado também que a questão da proficiência oral não é um fator que interfere em sua motivação como professora. Fatores intrínsecos e extrínsecos, tais como o desejo de ser professora e o de ver o resultado bem-sucedido de seu ensino e de sua prática, são fatores que a motivam como professora de LE (inglês).

Na seção 4.6, constatou-se que a professora desenvolveu bem a tarefa 1 ao descrever e explorar a figura. Por meio da tarefa 2, foram levantadas outras competências da professora, tais como a competência aplicada, teórica, crítico-analítica, gramatical e implícita. Elas estão em equilíbrio para formar um perfil ideal de um professor de LE.

Os dados da Tarefa 2 reforçam e confirmam o tipo de abordagem que a professora usa na interação, principalmente os tipos de correção de erro e o uso de exercícios mecânicos. Ao se analisar a forma como corrige, a frequência dos exercícios mecânicos (*drills*), o uso de repetições, etc., verificou-se que a professora apresenta um estilo de ensinar sensorial, que foi confirmado com a aplicação de um questionário.

Por fim, constatou-se que a candidata apresenta um alto nível de proficiência, pois atingiu quase todos os descritores da Faixa A do TEPOLI, e considerando que seu desempenho em sala de aula tem suprido as expectativas dos alunos e da escola, pode-se considerar que a professora é bem sucedida em sua prática.

Foi feita, neste capítulo IV, a análise dos dados. Foram apresentadas as recorrências discursivas encontradas na fala da professora, e em seguida, foi realizada a caracterização da interação oral da professora com seus alunos em sala de aula. Na seqüência, foi investigada a visão que a professora tem de si mesma, no aspecto de sua competência oral e como esta se configurou por meio do TEPOLI. Por meio deste teste foram levantadas muitas outras

competências que mapearam o perfil da candidata. O capítulo V, a seguir, trará a conclusão da pesquisa.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta algumas conclusões tendo em vista os resultados da pesquisa. Primeiramente, são discutidos aspectos da caracterização da interação oral da PNN com seus alunos que caracterizaram as técnicas de ensino da professora e como os alunos reagiram a essas técnicas. É examinado o papel que ela exerce, assim como sua concepção de linguagem, proficiência e desempenho em sala de aula. São verificados também quais os fatores que a motivam como professora de LE. Em seguida, são apresentadas as contribuições da pesquisa, tanto para o professor não-nativo, quanto para o pesquisador e para a área da Linguística Aplicada. Encerra-se o capítulo com as limitações encontradas no estudo e sugestões para futuras pesquisas.

5.1 *Discussão dos dados*

Num primeiro momento, foi feita nesta pesquisa a caracterização da interação oral de uma professora não-nativa com seus alunos, numa escola de idiomas na cidade de São Paulo. Num segundo momento, foi verificado como a professora vê a si própria no aspecto de sua competência oral e em relação a um professor nativo e como se configura sua proficiência oral por meio do TEPOLI. Esses dois momentos respondem, assim, a primeira e a segunda pergunta de pesquisa.

As categorias levantadas na micro-análise da interação e nos questionários realizados com os alunos demonstraram características acerca da abordagem de ensinar da PNN, tais quais: 1) sua capacidade de expor as idéias com clareza na interação com os alunos 2) o

modo como ensina 3) o estilo centralizador da professora. Essas características foram ressaltadas pelos alunos e comprovadas nas categorizações das falas da professora não-nativa.

Pode-se observar na fala da professora, mediante o uso de marcadores, verificação e confirmação da compreensão, repetição de termos e meta-enunciado, seu esforço em fazer com que os alunos entendessem o que estivesse dizendo. Esses recursos tornaram a fala da professora mais estruturada, sinalizando para o aluno o fim e o início de um novo movimento dos atos de fala. Além disso, a repetição de termos preencheu, por exemplo, um espaço no discurso deixando claro ao aluno que sua fala estava de acordo com o esperado pela professora. Já a verificação e a confirmação da compreensão demonstraram a preocupação da professora em constatar se a sua fala estava sendo compreendida. Os alunos, de fato, mostraram apreciar o cuidado dispensado pela professora em tornar o insumo compreensível.

Em relação ao modo de condução da interação, pode inferir-se mediante enunciados de correção, avaliação, oferta e encorajamento de participação, uso de português, pergunta pedagógica, pergunta referencial e uso de exercícios mecânicos o modo como a PNN estrutura a interação de maneira a incluir a participação de todos os alunos.

Em relação às correções, verificou-se que ela busca utilizar os três tipos de correção: direta, feita pelo professor, aluno-aluno e a autocorreção. A correção imediata feita pela professora ocorreu quando o aluno cometeu um erro básico, mudando o sentido da oração; por exemplo, usou *uncle*, ao invés de *ankle*. Neste caso, essa correção imediata foi muito adequada, pois chamou a atenção do aluno para uma diferença significativa entre as palavras. Essa correção foi conduzida com humor e o uso do humor funcionou como estratégia. O humor, como estratégia de ensino, pode ser muito eficaz no processo de aprendizagem. Outro recurso que a professora utilizou foi pedir ajuda ou participação de outros alunos na correção. Infere-se que esse tipo de atitude ameniza a assimetria entre professor e aluno e faz com que

outros alunos, inclusive, participem da interação. São os alunos que fornecem a forma correta depois que o erro ocorre. Nesse sentido, o professor já não é mais o único detentor do conhecimento, os alunos também compartilham do que sabem. O outro tipo de correção foi caracterizado por pistas, levando o aluno ao auto-reparo. A resposta correta não é dada e nem parafraseada, é dada somente uma pista, um sinal de que alguma coisa não está adequada. A pista serve para chamar a atenção do aluno para fazê-lo produzir o auto-reparo.

Dentre as características na segunda micro-análise, uma das que mais se destacou pelas suas ocorrências foi o uso de exercícios mecânicos. Pode-se afirmar que essa característica, considerada estruturalista, faz parte das técnicas de ensino da professora não-nativa e que embora ela tenha uma proposta de ensino voltada mais para a comunicação, ela ainda assim, utiliza recursos estruturalistas que considera relevante para o aprendizado do aluno. O uso de *drills* foi utilizado pela professora como uma forma de aperfeiçoar a pronúncia e a fluência dos alunos ou como uma forma de correção e fixação de certas estruturas de modo apropriado, oferecendo aos alunos oportunidades para confirmar suas hipóteses acerca da língua.

O uso de português pela professora, principalmente no nível intermediário investigado, demonstrou ser um recurso utilizado para chamar a atenção do aluno de forma mais eficaz ou para tratar com um problema de comportamento. Por outro lado, como verificado no excerto 18, é uma forma de checar a instrução dada em inglês “nome do aluno (+) que é pra fazer?”. Assim, mediante essa atitude da professora, pode-se dizer que este recurso é utilizado para garantir que o aluno entenda as instruções e não se perca na interação. Parece ser uma forma utilizada por ela para garantir que a instrução está sendo plenamente compreendida.

A terceira característica da micro-análise são as características que sugerem o estilo centralizador da professora na forma como conduz a aula. Essas características são: a fala de repreensão, resgate de conteúdo e controle de sala de aula.

Se a PNN percebia que um aluno estava distraído com outras atividades, ela se valia de alguns enunciados para chamar a atenção do aluno para o foco principal da aula, como por exemplo: *what is the problem? Is there anything you would like to share with us?* - não deixando nenhum aluno alheio ao foco da tarefa acadêmica. Um outro recurso utilizado por ela para assegurar a atenção do aluno refere-se aos enunciados de resgate de conteúdo em que retoma o assunto de uma aula passada para servir de ponte para uma nova tarefa ou atividade. Com base nesses dados, foi possível traçar um perfil do estilo de ensinar da professora. Mediante sua característica de ser firme em manter a atenção dos alunos no foco da atividade em andamento, verificou-se que ela se encaixa num papel de professor centralizador das atividades. Alguns poderiam dizer “estilo rígido” de ensinar. Essa característica não parece ter uma conotação negativa, pelo contrário, os alunos apreciam o modo de atuar da professora que centraliza e estrutura a atividade da aula sem necessariamente tolher-lhes a participação ou causar-lhes ansiedade ou pressão. É até mesmo uma característica apreciada pela escola onde trabalha porque consegue estabelecer uma interação que flui e produz resultado para o aluno.

No que tange à participação dos aprendizes na interação (macro-análise), observou-se que eles se valeram de recursos comunicativos tais quais: a navegação, a cooperação, a negociação do discurso, a fala andaime e a negociação de significado.

A negociação de significado se caracterizou mais pelo questionamento do aluno em relação ao significado de uma determinada palavra. Uma das formas que mais se destacou para lidar com esta questão foi alternância de código. Pode-se dizer quanto a isso que essa atitude da professora demonstra valorizar a fala facilitadora para o aluno.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, através da qual se investigou a concepção de linguagem e a visão que a professora tem de si mesma, constatou-se que a professora parece gerenciar suas técnicas de ensino de maneira muito coerente com sua concepção de

linguagem. Segundo seu conceito, a linguagem tem o objetivo da comunicação e essa comunicação pode ser por meio da fala, da leitura, da escrita e também do ouvir, ou seja, a linguagem pode ser construída socialmente, de forma interativa.

Pode-se inferir que suas técnicas pedagógicas e seu estilo facilitador estimulam o aluno a prosseguir no aprendizado. A aprendizagem é motivada por um processo interativo entre professor e aluno, onde ambos co-produzem a linguagem de sala de aula.

Quanto ao seu desempenho profissional, é possível afirmar que hoje ela se sente bem mais segura de si mesma quanto a sua prática de ensino, não tanto pela proficiência oral, mas mais pela experiência e vivência no ensino. Em seu percurso como professora, mostrou ter efetuado mudanças na sua prática ao longo dos anos. Se antes se preocupava mais com o seu comportamento em sala de aula, se iria ou não saber responder os questionamentos dos alunos, atualmente, sua preocupação maior é perceber as dificuldades dos alunos e se colocar no seu lugar para tentar ver quais são suas necessidades.

Ao comparar a sua proficiência oral com a de um falante nativo, a PNN mostrou ter a consciência de que pode haver uma certa diferença (ou de pronúncia ou de vocabulário), mas essa diferença parece não ser relevante para o seu desempenho em sala de aula, uma vez que no seu contexto de sala de aula essas “diferenças” parecem não alterar o processo de aprendizagem dos alunos. No seu ponto de vista, acha que um professor não-nativo tem que se esforçar mais para chegar a um nível adequado de proficiência, enquanto que o professor nativo não tem que passar por esse processo como o professor não-nativo. Todavia, essa questão não lhe parece ser crucial para o bom desempenho do professor.

De fato, parece que o seu desempenho em sala de aula tem trazido resultados positivos para os alunos, pois demonstrou ter domínio na oralidade, experiência e familiaridade com a fala facilitadora, conduzindo os alunos a participar na interação.

Em relação aos aspectos que a motivam como professora de LE, ficaram evidenciados dois fatores principais: um extrínseco e outro intrínseco. O fator extrínseco a motivá-la é perceber que o seu trabalho obteve êxito ao perceber que o seu aluno aprendeu. Tal resultado a encoraja e a motiva. O fator intrínseco caracterizou-se por sempre querer, desde criança, ser professora. Um desejo nato.

Cumpramos ressaltar a importância da conscientização dos professores não-nativos de se perceberem e se definirem a si próprios como usuários competentes e autônomos no ensino de LE/inglês. Essa redefinição como usuários competentes acontece não só no contato fora da sala de aula ao falar, por exemplo, com pessoas de outras culturas, mas o seu próprio trabalho dentro da sala de aula com seus alunos também pode propiciar momentos de contraste entre línguas e culturas. Pode-se apontar que as línguas não são meros instrumentos de comunicação, mas podem ser consideradas como a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.

De fato, por meio do TEPOLI, verificou-se que a professora apresenta nível excelente na sua proficiência, pois praticamente atingiu todos os descritores da Faixa A do teste. Em relação ao TEPOLI, mediante a primeira tarefa (TASK 1), constatou-se que a professora desenvolveu bem a tarefa solicitada, embora a variedade lexical tenha sido um pouco limitada pela própria figura. Na segunda tarefa (TASK 2), outras competências somaram-se ao perfil da professora, tais como: competência aplicada, teórica, crítico-analítica, gramatical e implícita. Por meio da segunda tarefa, confirmou-se o estilo de ensinar da professora ainda de certa forma preso ao uso de exercícios de repetições e de correções, no entanto, ambas as técnicas por serem usadas com moderação e em momentos apropriados mostraram-se produtivas. Pode-se ainda inferir que seu modo de ensinar apresenta traços relacionados ao estilo sensorial de processar informações. Os sensoriais tendem a ser metódicos, gostam de

fatos, dados e experimentos e são mais inclinados a confiar mais na memorização. Esse resultado justifica as técnicas que usa em sala de aula.

Por fim, constatou-se que a preocupação maior da professora, hoje, não é a sua proficiência oral ou competência lingüístico-comunicativa, mas sim o seu desempenho, a sua prática em sala de aula. E este é um ponto pertinente nesta pesquisa, pois o professor não é aquele que deve apenas saber a língua que ensina ou falar bem a língua como qualquer pessoa ordinária, mas também é aquele que sabe falar a linguagem da sala de aula.

Diante do exposto, são apresentadas a seguir, algumas contribuições do estudo. Nesta pesquisa, pelo fato de ser um estudo de caso, foi possível mapear e ver, por diferentes prismas, a interação oral de uma professora não-nativa. É importante relacionar várias áreas de estudo dentro da própria Lingüística Aplicada, tais como interação, competência e motivação. Costuma-se, nos centros acadêmicos, separar essas áreas em estudos isolados, mas cabe aqui ressaltar a necessidade de entremesclá-las para poder pesquisar com abrangência o perfil e o desempenho de um professor na interação em sala de aula. Essa é uma contribuição necessária à área da LA.

Por outro lado, em outros bastidores, ao se julgar ou avaliar um professor de LE, não se deve considerar só a predominância da proficiência ou o conhecimento lingüístico. Cumpre ressaltar que é importante que o professor não-nativo tenha a consciência da sua percepção e redefinição de si mesmo como usuário competente e autônomo no ensino de língua estrangeira/inglês.

Por último, e de uma forma mais direcionada ao professor em sala de aula, cabe a ele dosar suas técnicas, quer sejam elas estruturalistas, comunicativas ou renovadoras. Na realidade, o que ocorre nas salas de aula é uma adequação das técnicas de ensino do professor às necessidades e exigências dos alunos e até mesmo da escola.

O contexto a ser considerado também é de extrema importância para determinar o tipo de perfil de professor uma vez que a estrutura de participação acadêmica e social depende dos dois pólos da interação: do professor e dos alunos. Para que essa interação seja produtiva é preciso ouvir as vozes dos alunos e junto com eles construir os objetivos da aprendizagem e ensino. Na sala da PNN aqui observada, as expectativas dos alunos e da professora parecem estar em sintonia.

5.2 – O alcance de alguns instrumentos na pesquisa e sugestões para futuros estudos

Algumas das restrições quanto ao alcance dos resultados encontrados no percurso desta pesquisa foram a aplicação do teste de proficiência oral em língua inglesa (TEPOLI) e do questionário para a verificação dos estilos de ensinar da professora.

O TEPOLI, sendo um teste de proficiência ainda em fase de implementação, mostrou ter algumas limitações na primeira tarefa (TASK 1). Nesta fase, a variedade lexical e sintática ficou um pouco limitada pela própria figura, pois a descrição e o detalhamento de uma figura pode não ser suficiente para se constatar o nível de proficiência de um candidato enquanto professor de ILE. Ou seja, essa tarefa precisa ser repensada para um teste específico a professores de LE.

O questionário, como instrumento de verificação dos estilos de ensinar, também apresenta uma certa restrição no alcance dos resultados. Um questionário, com cinco perguntas, pode não ser suficiente para se concluir a cerca do estilo de ensinar de uma professora. Na presente pesquisa, este instrumento foi aplicado na tendência de se confirmar uma suspeita levantada na observação dos dados de sala de aula, obtidos por meio da gravação em fitas de áudio e vídeo.

Embora esses dois instrumentos tenham trazido resultados consideráveis para a pesquisa, o pesquisador deve utilizá-los considerando o seu alcance. Quando se fala em estilo de ensinar, perfil do professor, perfil do aluno, etc., infere-se que há necessidade de entremesclar as áreas relacionadas à Lingüística Aplicada, tais como a Psicologia Educacional e a Sociologia.

Uma sugestão para um futuro trabalho poderia considerar a possibilidade de investigar vários perfis de professores nativos, residentes no país, e contrapô-los com vários perfis de professores não-nativos. Essa seria considerada uma pesquisa ampla e abrangente, pois teria que se fazer todo um histórico de suas vidas.

Espera-se, assim, que os resultados da pesquisa e as conclusões apresentadas possam dar visibilidade a muitas outras questões a serem investigadas nas áreas relacionadas ao ensino de línguas, uma vez que cada novo estudo é capaz de nos revelar uma particularidade deste complexo e fascinante processo de ensinar e aprender uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- ___ *Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1998/2002.
- ___ *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALLWRIGHT, R. The importance of interaction in Classroom language learning. *Applied Linguistics* 5 (2): p.156-171, 1984.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1991.
- ALVARENGA, M.B. *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- ___ “What Does Language Testing Have to Offer?” *TESOL Quarterly*, 25 (4), p.671-701, 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*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.
- BROWN, H.D. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1994.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In RICHARDS, J. C. & SCHIMIDT R. W. *Language and Communication*. Londres: Longman, 1982.
- CANALE, M & SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1(1), p. 1-47, 1980.
- ___ Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), p.1-47, 1983.
- CARDOSO, S. A. *Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes*. São José do Rio Preto: UNESP. Ibilce. Dissertação de Mestrado. 2002
- CARDOSO-BRITO, S.A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes.

In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Editora UNESP, p. 131-153, 2004.

CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse*. Portsmouth, N.H.: Heinemann. 1988.

CELCE-MURCIA, M. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Georgetown University Press. p.698-710, 1995.

CHAUDRON, C. Classroom Research Methods. In: ____ *Second Language Classroom*. Cambridge. CUP. P. 13-49, 1988.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts: The MIT Press, 1965.

CONSOLO, D.A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 20, p. 37-47, jul/dez., 1992.

____ *Classroom Discourse in Language Teaching: A study of oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. The University of Reading. 1996.

____ On teachers` linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. Anais do XIV ENPULI. Belo Horizonte: FALE – Universidade Federal de Minas Gerais, 1999, p.123-134.

____ Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*. Vol. 26 n.1. Sorocaba: UNISO, 2000, p. 59-68.

____ Competência lingüístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD-ROM).

____ A construção de um instrumento de avaliação da Proficiência Oral do professor de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol.43, 2004.

CONSOLO, D.A. & REZENDE, I.P. Investigando a interação verbal em salas de língua estrangeira (inglês) na universidade. *Intercâmbio*, vol. X, (p.187-195), 2001.

DAVIES, A. *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1991.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. The discipline and practice of qualitative research. In: ____ (Eds), *The Handbook of Qualitative Research*, 2nd. Ed. (p.1-28). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman, 2001.

ELDER, C. Assessing the Language Proficiency of teachers: are there any border controls! *Language Testing*, n.18, vol. 2, 2001, p. 149-170.

ELLIS, R. *Classroom Second Language Development*. Pergamon/ Prentice Hall International, 1984.

___ *Understanding Second Language Acquisition*. Abington: The Alden Press, 1985.

___ *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.

EVERTSON, C.M. e GREEN, J.L. Observation as Inquiry and Method. In: M.C.WITTROCK (Eds). *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, p.119-161, 1986.

FELDER, R.M e HENRIQUES, E.R. Learning and Teaching Styles in foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, n.1, 1995.

FIRTH, R. *Elements of social organization*. Boston: Beacon, 1961.

GASS, S. Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*. 9 (2): 198-217, 1988.

GASS, S.; MACKEY, A.; PICA, T. The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal* 82, p.299-307, 1998.

HALL, J.K. & VERPLAETSE. L.S. The Development of Second and Foreign Language learning through Classroom Interaction. In:___, L.S. *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates. (P.1-10; 16-20), 2000.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the function of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HEATH, S.B. Ethnography in education: Defining the essentials. In GILMORE, P. & A.A GLATTHORN (Eds). *Children in and out of school: Ethnography and education* (p.p.33-58). Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem* (4^a ed.). São Paulo: Editora Ática, 2002.

HYMES, D.H. On Communicative competence. In: J.B. PRIDE and J. HOLMES(eds), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, U. K.: Penguin , 1972.

___ On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J & JOHNSON, K. *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Prentice-Hall International, 1987.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd. Ed. Oxford University Press, 2000.
- LEMOS, I. *Interação entre um falante nativo e um aprendiz de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.
- LLURDA, E. On Competence, Proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics* 10(1), 85-96, 2000.
- LONG, M. H. Native Speaker/ Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics* 4(2): 126-141, 1983.
- _____. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, 1985.
- LUOMA, S. Developing test specifications. In: *Assessing Speaking*. Cambridge University Press, 2004, p. 113-138.
- MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press. 1987.
- MEDGYES, P. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers Ltd. 1994.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua*. Campinas - SP: Mercado de Letras. 1996.
- _____. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como condição e solução (1). *D.E.L.T.A.*, Vol. 10, No. 2, p. 329-338), 1994.
- MORLEY, J. *Listening and language Learning in ESL: Developing Self-Study Activities for Listening Comprehension*. NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1984.
- NUNN, R. The purposes of language teachers` questions. *IRAL*, vol.37, n.1, p. 23-42, 1999.
- OXFORD. R.L., SHEARIN J. Language Learning motivation in a new key. In: R.L. OXFORD (ed). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* Second Language & Curriculum Center. Hawaii: University of Hawaii, 1996. P. 121-144.
- PERRENOUD, P. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED. 2000.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press. 1992.
- PICA, T.; YOUNG R. e DOUGHTY C. The Impact of Interaction on Comprehension. *Tesol Quaterly* 21 (4). 1987.
- _____. Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1): 2-21, 1987.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

___ Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. *Horizontes de Lingüística Aplicada* 1, ano 2, p. 82-91. 2003.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the Controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*. 27 p. 225-231, 1997.

___ *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo. Parábola Editorial, 2004.

___ Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In LLURDA, ENRIC (org). *Non-Native Language teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*. Boston, MA, (p. 283-303), 2005.

RIGGENBACH, H. *Discourse analysis in the language classroom*. The University of Michigan Press. 2002.

SAVIGNON, S. On the Other Side of the Desk: Teacher Attitudes and Motivation in Second Language Learning. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 32, 1976.

SCHON, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell. 1994.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, n2. p.133-158, 2001.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL (Heidelberg)*, v.X, n3, 1972.

SILVA, V.L.T. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

SINCLAIR J.M. & COULTHARD, M.R. *Towards an Analysis of Discourse*. London: OUR, 1975.

___ Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. (org.) *Advances in Spoken discourse analysis*. London: Routledge, p. 1-34 – 1992.

SPATTI CAVALARI, S. M. *O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado – UNESP (SJRP), 2005.

STERN, H.H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TANNEN, D. *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 1984.

VAN LIER, L. *The Classroom & the Language Learner Ethnography & Second Language Classroom Research*. London: Longman. 1988.

VARONIS, E.M. & GASS, S. Non-native/non-native conversations: a modal for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6 (1): 71-90, 1985.

VIANA, N. *Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula*. Campinas: UNICAMP. Dissertação, 1990.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers – A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WATSON-GECEO, K.A., & GECEO, D.W. Schooling, knowledge and power: social transformation in the Solomon Islands. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 7 (1), 119-140; 1988.

WHITE, L. Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development Of Second-language Competence. *Applied Linguistics* 8 (2); 95-110, 1987.

WIDDOWSON, H. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28. 377-388, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAHÃO, M.H.V. *Conflitos e Incertezas do Professor de língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. In *English Language Teaching*, vol. 17, 1963.

ALLEN, L. Q. Teachers' Pedagogical beliefs and the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*. Vol. 35, No. 5, p. 518-527, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 1. No. 1, p. 71-92, 2001.

CONSOLO, D.A. Investigando a Linguagem e a Interação Professor-Aluno na Aula de Inglês como Língua Estrangeira. *Intercâmbio*, Vol. VI, p. 520-540, PUC-SP, 1997.

FOSTER, P. A Classroom Perspective on the negotiation of Meaning. *Applied Linguistics* 19/1 P. 1-23, 1998.

GASS, S. e VARONIS E. M. The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech. *A Journal of Applied Linguistics*. Vol. 34, No. 1, p. 65-87, March, 1984.

GASS, S. Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, Vol. 9, No. 2, p. 199- 217, 1988.

HERITAGE, J. Conversation Analysis and Institutional Talk. In: SILVERMAN, D. *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London, UK, SAGE Publication LTD, p. 161-182, 1998.

KRAMSCH C.J. Interaction Processes in Group Work. *Tesol Quaterly* 19 (4), p.796-800, 1985.

KRAMSCH, C. J. & LAM, W.S.E. Textual Identities: The Importance of Being Non-Native. In: *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Erbaum, p. 57-72, 1999.

POTTER, J. Discourse Analysis as a Way of Analyzing Naturally Occurring talk. In: SILVERMAN, D. *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London, UK, SAGE Publication LTD, p. 144-160, 1998.

RAMPTON, B.; et al. Methodology in the Analysis of Classroom Discourse. *Applied Linguistics* 23/3 p. 373-392, 2002.

RIOS, T. A. Competência e qualidade na docência. In: _____. *Compreender e ensinar*. Editora Cortez (p.63-92), 2001.

TANNEN, D. The Pragmatics of Cross-Cultural Communication. *Applied Linguistics*, Vol. 5, No. 3, p. 189-195, 1984.

ANEXO 1

Entrevista - Professora

PNN – Professora Não-Nativa

- 1) O que é linguagem?
- 2) O que é ensinar?
- 3) O que é aprender?
- 4) Como você avalia o seu nível de proficiência como professora de língua inglesa?
- 5) Como você avalia a seu desempenho profissional como professora dessa LE?
- 6) Como você vê a sua competência comunicativa em relação à competência comunicativa de um PN?
- 7) Quais fatores mais afetam seu desempenho profissional em sala de aula?
- 8) O que a motiva como professora de LE?
- 9) O que menos a motiva como professora de LE?
- 10) Qual a relação entre auto-estima e competência comunicativa do professor de LE?
No seu caso, como ocorre essa relação?
- 11) Cite aspectos positivos da sua prática de sala de aula.
- 12) Cite aspectos negativos da sua prática de sala de aula.
- 13) Como você avalia a sua interação com os alunos durante as aulas?
- 14) Você apontaria alguma lacuna na sua formação profissional que interfere na sua prática de sala de aula?

ANEXO 2

LOGs - Data: ____/____/____

1- Houve bastante interação professor/aluno? Sim () Não () Por quê?

2 - Como foi o seu desempenho?

3 - Houve algum problema na sua interação com seus alunos? Quais? Como foram tratados?

4- Os objetivos desta aula foram atingidos? Sim () Não () Por quê?

OBS.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO – Alunos

Dia: ___/___/___ sexo: () masculino () feminino idade: _____

(Estas informações serão subsídios para se avançar na pesquisa em sala de aula de Língua Estrangeira. Colabore, tentando ser o mais honesto (a) possível).

1- O que você espera de um professor de inglês como Língua Estrangeira?

2- O que você acha da capacidade da sua professora para se comunicar em língua inglesa?

3- O que você mais gosta no desempenho da sua professora?

4- Quais suas expectativas em relação às suas aulas de inglês?

5- As aulas estão atendendo às suas expectativas? () sim () não. Como?

6- Na fala da professora, como você avalia os itens abaixo:

-) É clara? _____
-) Fala muito rápido? _____
-) Utiliza vocabulário compreensível? _____
-) Ela se preocupa com a sua compreensão, do que está sendo falado?

7- Na sua experiência como aluno, você já teve aulas com:

() professores nativo () professores não-nativo.

8- Como você compara as aulas de professores nativos e não-nativos?

9 - Cite um ponto positivo e outro negativo em suas aulas de inglês:

ANEXO 4

TEST TASK 2

LESSON SEGMENT (examiner's copy)

LEVEL: Intermediate

TOPIC: Protecting the environment on Earth

CLASS SITUATION: Students are doing a role-playing activity in pairs. Student 1 (**St1**) is playing the role of someone worried about environmental issues and student 2 (**St2**) is acting as the owner of a paper manufacturing company which is planning to build a new factory in the area. St1 has to convince St2 to make some changes to his or her plan in order not to harm the environment.

YOUR TASK: Pretend you are the class teacher who has listened to this part of their conversation in class. You have noticed that students 1 and 2 have been making some mistakes when they speak English and decide to discuss TWO of their problems with ONE of them immediately after this lesson. You want to help your student so that he or she can improve his/her speaking skills. Choose the types of mistakes you would like to discuss (from the transcript below) and **SPEAK ABOUT IT WITH THE INTERVIEWER AS IF HE OR SHE WERE THE STUDENT WHO HAS BEEN MAKING THIS TYPE OF LANGUAGE MISTAKE.**

- Capital letters, e.g. **MY family** indicate emphatic stress.

- (INCOMP) indicates incomprehensible speech.

- 009 – **St1:** please... I don't think so ok (INCOMP)
- 010 – **St2:** I not worry about environment
- 011 – **St1:** Ok
- 012 – **St2:** ok... I promise I'll try to to... to change the situation
- 013 – **St1:** oh please
- 014 – **St2:** (INCOMP) I'm not erm I can't to change the situation of the world (INCOMP) someone have to start (to do something) promise (INCOMP) I'll do this...ok
- 015 – **St1:** ok but (INCOMP)
- 016 – **St2:** (INCOMP) I have to think in MY family....in MY money
- 017 – **St1:** ok...but (INCOMP)
- 018 - **St2:** are you ecoloGIST?
- 019 – **St1:** yes... I'm ecoloGIST... I love nature (INCOMP) environment (INCOMP) I'm very...erm...worry about our future (INCOMP)
- 020 – **St2:** (INCOMP) I need to survive... I need paper to survive
- 021 – **St1:** yes but (INCOMP) I think you (INCOMP) recycle
- 022 – **T1:** ok... business women and eCOlogists... [...]... what kind of soLUtion have you found for this problem? [...]

ANEXO 5

TEPOLI2003 - TEST TASK 2: ROLEPLAY

AIM: Production of oral language that encompasses the metalanguage EFL teachers are expected to use in teaching contexts, for example, when they explain or talk about the English language with their students.

ASSUMPTIONS:

One example of the use of metalanguage is when teachers correct mistakes made by their students.

EFL teachers are more likely to make use of metalanguage in English (instead of speaking in the students' L1) with students who are at or above the intermediate level.

Newly graduated (or graduating) students from Letters courses are more likely to start (or have started) teaching EFL lessons at basic or intermediate levels.

Although the oral performance of examinees is rated under the conditions of a role-playing task instead of in a real classroom situation, the use of realistic data, that is a segment from a real EFL lesson contributes to making more valid claims about the examinee's language competence and the characteristics of his or her oral proficiency to produce metalanguage in spoken English.

©DAConsolo(2003)

ANEXO 6



ANEXO 7



ANEXO 8

Learning and Teaching Styles

“Teaching methods also vary. Some instructors lecture, others demonstrate or discuss; some focus on rules and others on examples; some emphasize memory and others understanding. How much a given student learns in a class is governed in part by that student’s native ability and prior preparation but also by the compatibility of his or her characteristic approach to learning and the instructor’s characteristic approach to teaching”

(Felder, R.M e Henriques, E. R, *Foreign Language Annals*, 28, no.1,1995.)

Answer to the following five questions:

1. What type of information do you preferentially perceive: *sensory* – sights, sounds, physical sensations, or *intuitive* – memories, ideas, insights?
2. Through which modality is sensory information most effectively perceived: *visual* – pictures, diagrams, graphs, demonstrations, or *verbal* – written and spoken words and formulas?
3. How do prefer to process information: *actively* – through engagement in physical activity or discussion, or *reflectively* – through introspection?
4. How do you progress toward understanding: *sequentially* – in a logical progression of small incremental steps, or *globally* – in large jumps, holistically?
5. With which organization of information are you most comfortable: *inductive* – facts and observations are given, underlying principles are inferred, or *deductive* – principles are given, consequences and applications are deduced?

ANEXO 9 – Transcrição de uma aula

Azul= marcadores Vermelho = Avaliação	Uma amostra de aula típica - Dia 09/11 – PNN
Resgate conteúdo	<p style="text-align: center;">3/15 DVD</p> <p>1T: Ok, let's start our class today. Do you remember what we talked about last class when we were uhh, sorry?</p>
Fala andaime	<p>2ST: angry, furious]</p> <p>3T: [yes, we started talking about adjectives but they are?</p> <p>4ST: absolutely tired of it, grad- grad- gradable</p> <p>5T: gradable adjectives and</p> <p>6ST: and the other]</p> <p>7T: [absolute</p> <p>8ST: yes</p> <p>9T: Ok, give me an example, it's better</p> <p>10ST: uh, tired, exhausted</p> <p>11T: very good, so any can say for example I am VERY? (0.2) <u>can I say I'm very exhausted?</u>(PERGUNTA PEDAGÓGICA)</p> <p>12STs: no, no</p> <p>13T: I'm very tired yes or?</p> <p>14ST: I am absolutely exhausted</p> <p>15T: very good, that was it, so you have TIRED (0.2) and then you have (0.3) exhausted</p> <p>16STs: ((alunos fazem barulho))</p> <p>17T: uh what else or other adjectives did we have, can you give me the hole list?</p> <p>17ST1: strange</p> <p>19ST2: happy</p> <p>20T: let's go over the list () ok so we have</p>
Repetição de termos	<p>21ST3: angry</p> <p>22T: angry (0.3) furious (0.2) what else?</p> <p>23ST4: tired</p> <p>24T: tired (0.2) oh, this is here tired and exhausted is already here (0.2) HAPPY]</p> <p>25STs: oh happy day.. oh happy day..</p> <p>26ST4: strange</p> <p>27T: and strange and incredible</p>
Repetição de termos	<p>28ST1: bad, awful ((teacher writes on the board))</p> <p>29ST2: bad, awful</p> <p>30T: bad, awful</p> <p>31ST2: funny, hilarious</p> <p>32T: funny</p> <p>33ST2: hilarious</p> <p>34T: hilarious (0.2) double L hilarious?</p> <p>35STs: no</p> <p>36T: no</p> <p>37ST3: good</p> <p>38T: GOOD</p> <p>39ST4: brillant</p>

	<p>40T: brilliant 41ST1: funny 42T: funny 43ST2: funny já foi 44T: funny 45ST: hilarious</p> <p>46T: hilarious, we have already done this (0.3) hello how are you () ((aluno entra))</p> <p>47T: so we have (0.2) just one excited (0.3) and then you have thrilled (0.3) so the difference between them would be for example I can say I AM very, rather, a little (0.8) and then over here. <u>Can I say I am very exhausted? (PERGUNTA PEDAGÓGICA)</u></p> <p>48STs: no 49T: no, so I have to say absolutely (0.3) really, what else? Absolutely, really, TOTALLY 50ST: extremely 51T: extremely did we have this? Yes? (0.3) Ok, so (0.2) there is a difference if you say, I'm VERY tired and I am a little, I am a little tired, <u>there is a difference, so there is a graduation, isn't there? (CONFIRMAÇÃO DE COMPREENSÃO)</u> Here we can not have a graduation, I can not say I am a LITTLE EXHAUSTED, ok, it doesn't exist. You are exhausted or not, ok, so you can say I'm absolutely exhausted, I'm really exhausted, I'm totally exhausted, I'm extremely exhausted and those () they've got the same meaning or just I'm exhausted, all right? They've got the same meaning, there is no difference between them. Now here you have difference, when I say VERY let's put three stars, two and one. Ok there is a graduation here all right? When I say I'm very tired is more tired than uhh being I'm a little tired ok? <u>Did you understand that? Yes? (VERIFICAÇÃO DE COMPREENSÃO)</u></p> <p><u>All right so having this in mind do you remember the dialogue we listen to last class? It was a dialogue uh about skydiving, do you remember?</u></p>
Resgate de conteúdo	<p>52STs: () ((listening activity // teacher writes the dialogue on the board and divide the class into two parts to act it out. Part blue repeat!))</p> <p>53T: yes we just did orally, we didn't write anything remember? 54STs: ()</p>
Resgate de conteúdo	<p>55T: no no no, it wasn't the reading, it was the dialogue 56ST: the questions, have you ever? 57T: VERY GOOD ((nome)) have you ever ... so the dialogue actually it's I your book on page 34. Open your book on page 34, student's book and get a pencil please</p> <p>58ST: uhh student's book? 59T: yeah 60ST: thirty-four? 61T: thirty-four ((pauses)) =</p>

Meta-enunciado	<p>62T: ((ela checa o CD)) Ok everybody is ready, page 34? Listening, intonation over here. Complete the following dialogue. Listen and check. So we have already listened to this dialogue but you haven't done anything yet. Ok so you have to listen and complete ok (0.2) ((nome))could you please pick up your book? (0.3) Ready everybody? (0.3) We are gonna start with the green one, <u>hurry up</u> (ENCORAJAMENTO) (0.4) ready? Can I ((nome)) (0.2) <u>let's start</u> (ENCORAJAMENTO) ((she plays the listening)) 63T: again ((repeat)) 64T: so the first question 65STs: have you ever been skydiving? 66T: have you ever been (0.3) so have you ever been skydiving? Have you ever been skydiving? 67STs: yes, I have 68T: great, b answer 69STs: yes, I have (0.8) 70STs: was it good? 71T: very good, it was a question, so? 72STs: was it good?] 73T: [was it good? We are talking about past, ok? was it good? 74STs: good? 75T: yes, GOOD? 76ST: it was? ((pause))</p>
Fala andaime	<p>77T: good, it was? 78STs: absolutely... 79T: incredible, so you have like a, b, a and b ok so, have you ever been skydiving? Repeat!</p>
Exercícios mecânicos	<p>80STs: have you ever been skydiving? 81T: yes, I have 82STs: yes, I have 83T: was it good? 84STs: was it good? 85T: GOOD? 86STs: GOOD? 87T: it was absolutely incredible 88STs: it was absolutely incredible</p>
Denominação + Controle do discurso	<p>89T: ok, let's see after to uhh ((nome)) uh all right? Uhh you're going to act to be letter a and you are going to be letter b, one, two, three... 90StsA: have you ever been skydiving? 91STsB: yes, I have 92StsA: was it good? 93T: one minute (0.2) yes (0.2) I (0.2) haveh ((risos)) 94T: we are talking about SKYDIVING, come on start again this group, one two</p>

Exercícios mecânicos	<p>three</p> <p>95StsA: have you ever been skydiving?</p> <p>96STsB: yes, I have</p> <p>97StsA: was it good?</p> <p>98STsB: good?</p> <p>99StsA: it was absolutely incredible</p> <p>100T: repeat everybody, absolutely</p> <p>101STs: absolutely</p> <p>102T: absolutely incredible</p> <p>103STs: absolutely incredible</p> <p>104T: it was absolutely incredible</p> <p>105STs: it was absolutely incredible</p> <p>106T: GOOD, it was absolutely incredible</p> <p>107STs: GOOD, it was absolutely incredible</p> <p>108T: again, GOOD]</p> <p>109STs: GOOD</p> <p>110T: it was absolutely incredible</p> <p>111STs: good, it was absolutely incredible</p>
denominação	<p>112T: ok, ((nome)). you are a, and ((nome)) you are b one, two, three</p> <p>113ST: have you ever been skydiving?</p> <p>114ST: yes, I have</p>
Correção	<p>115ST: it was good?]</p> <p>116T: [uh, uh, uh]</p> <p>117STs: [was it good?</p> <p>118ST: was it good?</p>
Avaliação	<p>119T: () absolutely</p> <p>120ST1: absolutely incredible</p> <p>121T: great, great, now try to do without looking at the book ok everybody have you ever been skydiving?</p>
Exercício mecânico	<p>122STs: have you ever been skydiving?</p> <p>123T: yes, I have</p> <p>124STs: yes, I have</p> <p>125T: was it good?</p> <p>126STs: was it good?</p> <p>127T: GOOD, it was absolutely incredible</p> <p>128STs: GOOD, it was absolutely incredible</p>
Denominador	<p>129T: ok, ((nome)) and uh ((nome)), please</p> <p>130ST1: have you ever been]</p>
Exercício mecânico	<p>131T: [have you ever, have you ever</p> <p>132ST1: have you ever been skydiving?</p> <p>133ST2: yes, I have</p> <p>134ST1: was it good?</p> <p>135ST2: good? It was absolutely incredible</p> <p>136T: it was absolutely incredible</p> <p>137ST2: good, it was absolutely incredible</p>

Alternância de código	<p>138T: sem ler, olhando pra mim (0.2) it was absolutely incredible</p> <p>139ST2: it was absolutely incredible</p> <p>140T: GREAT great now <u>let's go</u> (ENCORAJAMENTO)to the blue one ok ready?</p> <p>141STs: yes ((she plays the cassette))</p> <p>142T: I'll play again ((she plays again))</p> <p>143T: so, letter c</p>
Exercício mecânico	<p>144ST1: have you ever]</p> <p>145STs/T: have you ever been surfing?</p> <p>146T: have you ever been surfing?</p> <p>147T: so, the same thing (0.2) have you ever been ((pause – alunos riem)) ok, have you ever been surfing? The answer?</p>
Meta-enunciado	<p>148STs: yes, I have</p> <p>149T: the same as well (0.3) now, the other question</p> <p>150STs: were you scared?</p> <p>151T: very good! WERE YOU because you are asking if the person was, so were you scared (0.2) were you scared, were you afraid of? Were you scared? Then SCARED?</p> <p>152ST: I was absolutely ()</p> <p>153T: I WAS, very good, I was?</p> <p>154STs: absolutely terrified</p>
Exercício mecânico	<p>155T: terrified ok (0.3) so repeat have you ever been surfing?</p> <p>156STs: have you ever been surfing?</p> <p>157T: yes, I have</p> <p>158STs: yes, I have</p> <p>159T: were you scared?</p> <p>160STs: were you scared?</p> <p>161T: SCARED?</p> <p>162STs: SCARED?</p> <p>163T: it was absolutely terrified</p> <p>164STs: it was absolutely terrified</p>
Controle do discurso	<p>165T: let's do the other way round (0.2) you are letter c you ask the question and you answer ok, one, two, three</p> <p>166StsA: have you ever been surfing?</p> <p>167STsB: yes, I have</p> <p>168StsA: were you scared?</p> <p>169STsB: scared? I was absolutely terrified</p>
Avaliação + denominação	<p>170T: excellent, it was much much better than the first one, let's see uh ((nome)) you are c and (0.2) ((nome)) you are G</p> <p>171STA: have you ever been surfing?</p> <p>172STB: yes I have</p> <p>173STA: were you scared?</p>

exercício mecânico	<p>174T: were you scared? 175STA: scared? 176T: were you scared? 177STA: were you scared?</p>
Alternância de código	<p>178T: fala sem ler, are you scared? 179STA: were you scared?</p>
Exercício mecânico	<p>180T: great 181STB: scared? I was absolutely terrified 182T: great, everybody again! Have you ever been surfing? 183STs: have you ever been surfing? 184T: yes, I have 185STs: yes, I have 186T: were you scared? 187STs: were you scared? 188T: scared? I was absolutely terrified 189ST: scared? I was absolutely terrified 190T: so we can we can ad another one in our list, <u>can't we?. What's it?</u> (CONFIRMAÇÃO DE COMPREENSÃO) 191ST: scared, terrified</p>
Fala andaime	<p>192T: great ok now what about tired and exhausted? Can you say, for example, have you ever been uh surfing? 193STs: have you ever] 194STs: [yes I have 195T: yes, I have 196ST: was it] 197STs/T: were you tired?</p>
Negociação de significado	<p>198T: because you are not talking about surfing itself but about the person. Were you tired? And then you say TIRED? I was absolutely? 199ST: excited</p> <p>200T: exhausted, Ok? Tired? I was absolutely exhausted, ok 201ST: excited, excited é absolute? 202T: excited (0.2) yes, yes 203ST: qual que é o gradable do excited then? 204T: thrilled no no what would that be? Excited would also be absolute. What what are you asking? 205ST: () it was not in our list, so I was asking () 206T: Ok, so it's gradable, right? Now, for example, if you have uhh (0.3) have you ever been uhh (0.4) have you ever been to Machupichu? Ok, have you ever been to Machupichu? Yes, I have, and then was it?</p>
Correção	<p>207STs: good? 208T: good? And then you say GOOD, it was absolutely? 209ST: absolutely excited 210T: uh not exactly ((nome)) good 211ST: brillant 212T: brillant, yes, that's ok, that's ok 213ST: [teacher, também pode ser incredible]</p>

Oferta de participação + Alternância de código	214T: [yes, could be also incredible. GOOD? It was incredible, brilliant, incredible ()
Fala de repreensão	215T: so, what are you going to do? I'd like you "shiu" (0.3) ((nome)), are you lost? ((She always check sts are following the class)) 216ST: não
Negociação do aluno + alternância de código	217T: no? I'd like you to use this dialogue to make up new dialogues, invent new dialogue, using all the adjectives ok , so let's do like this, you two uhh ((nome)) you two, and two of you, Ok , two, let's see if we can have pairs 218ST: faz three 219T: no, we need (0.2) because somebody will be uhh I need pairs] 220ST: [here] () = a gente faz trio aqui 221T: [it doesn't matter, it doesn't work, we need two people, two of you, two of you, the two of you, come here with me please, two together, two together, come here and stand up ((sts fazem barulho)) () 222T: can you please work with ((nome))? ((alunos arrastam carteiras))
oferta de participação + alternância de código	223T: Ok , so, what I like you to do, practice as much as you can with this adjectives and with others types of uhh (0.2) things to do, to be done, for example, have you ever played uhh hokey, have you ever, can be any sport can be anything all right ? And then choose one to present to class, Ok ? <u>Do you understand?</u> (VERIFICAÇÃO DE COMPREENSÃO) (sts falam todos ao mesmo tempo) =] 224ST: [sorry, everybody will present? 225T: everybody will present one dialogue. Can be this or this one, but we have lots of thing, you're going to pick up one to present, ok , if you, if you ((alunos falam ao mesmo tempo)) "shiuh" 226ST: teacher, só trocar adjetivo e a, e o sport? 227T: yes, as well, if you don't have any idea about the sport you would like to or the things you'd like to go, go to page 32, you got other here and on page 35 you got others sports as well, OK ? Yes, so come on by the way, wait a minute, <u>WAIT A MINUTE</u> , "shiu" <u>STOP PLEASE</u> ((bate na mesa)) ((nome)) please stop, "shiu". <u>I don't want you to write anything</u> , "shiu" <u>I don't want you to write, it's not to write</u> , (FALA DE REPREENSÃO) it's to practice orally, ok , it's not]
Alternância de código	228ST: ((pergunta alguma coisa ())) 229T: you have to choose only one from everything you have done, choose one. Você vai praticar com vários vários vai pegar a lista de todos os esportes aqui, vai pegar a lista dos adjetivos e vai praticar oralmente com vários, mas vai apresentar só um pra classe OK ? E não é pra escrever, é oral, quero que memorize esse diálogo, ok ? Did you get it? 230STs: Ok
Encorajamento	231T: so come on start! ((começam a praticar em pair)) ((teacher goes pair by pair helping them))

Fala de repreensão	232T: Ok , everybody, all right , please, let´s listen our uhh, “shiuuh” silence please ((nome)) and ((nome)) could you please speak up, ok ?
Correção	233STg: have you ever been bungee jumping? 234STr: yes, I have 235STg: it was, was it exciting? 236STr: exciting? It was absolutely tr/A/lled 237T: thrilled, Ok , say it again, say it again, come on have you ever been? 238STg: have you ever been bangee jumping? 239T: bangee jumping 240STr: yes, I have 241STg: was it exciting? 242STr: exciting? It was toltally tr/A/ll- 243T: thrilled, thrilled 244STr: thrilled
Avaliação	245T: great, great , yes? ((vários outros apresentam)) 246T: excellent, perfect , you can go back to your places ((eles voltam as carteiras)) very good, very good! (0.4) now , if I say have you ever been scuba diving? It makes sense, ok but can I say have you ever been baseball? 247STs: no, played 248T: have you ever? 249STs: played 250T: played baseball yes 251ST: have you ever been playing ()
Meta-enunciado	252T: ok , but that´s another thing yes, yes that´s ok but have you ever been playing, but that is not exactly the same structure we use, have you ever played have you ever been, have you ever uhh stayed ok so you have to pay attention to this. Now , sometimes some activities need go, other need play and other we need do 253STs: = () 254T: yes, if I say uhh baseball? Here, because we PLAY baseball, we don´t say DO baseball, we don´t say GO baseball, all right ? If I tell you, for example bungee jump (0.4) ok so you say go bungee jumping, all right ? When you are doing have you ever, you don´t say have you ever GONE, but have to use have you ever BEEN, ok because, remember that I told you for example uhh, how do you say “ <u>você já esteve no Japão?</u> ”
Alternância de código	
meta-enunciado	255STs: no 256ST: have you ever been to Japan? 257T: have you ever been to Japan? Don´t say have you ever GONE to Japan, because gone to Japan means that you are there and you haven´t come back yet Ok ? So have you ever been to Japan? Have you ever BEEN bungee jumping? OK ? Now uh (0.2) what about, for example, (0.2) judo, then I say DO judo, ok , now take a look on page 35, you´ve got a field with lots of sports (0.2). Let´s see if you say go , play or do each of them Let´s see, if you say go, play or do each of them all right ? <u>Are you with me?</u> (VERIFICAÇÃO)

Avaliação	<p>DE COMPREENSÃO) Ok, so you have to copy this on your notebook 258STs: ((murmuram)) 259T: yes, if you want to study, if you don't want? Let's go we have the first one is aerobatics aerobatics</p> <p>260STs: do 261T: you DO aerobatics, very good (0.4) what about athletics? 262ST: do 263T: very good, you do athletics (0.4) what about badminton? 264STs: play, play</p> <p>265T: what means badminton? 266STs: it's a game (0.3) e bem legal</p>
Verificação de compreensão	<p>267T: have you played? 268ST: no clube eu jogo</p>
Pergunta referencial	<p>269T: yes? In the <i>Pinheiros Club</i>? () you are watched? ()</p>
Pergunta referencial	<p>270T: uhh now you've got baseball, it's already here (0.2) play baseball, basketball? 271ST: play 272T: play, very good (0.3) bungee jumping is already here (0.3) who has already been bungee jumping here in the classroom? Nobody? 273ST: no, thanks 274T: you, wouldn't like it? 275ST: no 276T: have you ever been to Hopi Hari, to that park ((alunos falam todos juntos)) () 277T: I have never, have YOU been? Were you scared, ((nome))? 278ST: () when you fall it's really good 279T: really? I don't know if I have the courage to go () next one, next one, climbing, very ()</p>
Correção	<p>280ST: to go climbing 281T: very good (0.3) how do you pronounce this word? 282STs: /claimbing/ 283T: sorry? 284STs: /claimbing/ 285T: no b ok, /CLAIMING/, /CLAIMING/ all right? 286ST: claiming 287T: yes, because it's wrong like comb the hair, COMB, you say I com/b/ my hair, I com/b/ my hair, don't say the b ok, next uhh cycling</p>
Pergunta referencial	<p>288STs: go 289T: go cycling, very good (0.4) then you have football 290STs: play 291T: () spell ball ok some people write with o, it's wrong, uh horse-riding 292ST: go horse-riding 293T: go horse-riding (0.6) have you ever been horse-riding at night? 294ST: yes 295T: great, isn't it? It's really, really great, I loved it next one, ice-hockey 296STs: play () 297T: Judo is already here, Ok? Karate</p>

Fala de repreensão	<p>298STs: do ((vários alunos falam ao mesmo tempo))</p> <p>299ST: eu gosto mais do que cachorro</p> <p>300T: oh, oh, portuguese!</p>
Confirmação de compreensão	<p>301ST: I like horse much better dog</p> <p>302T: than, really () well, I prefer cats, have you seen my cat?</p> <p>303ST: yes</p> <p>304T: very thin, <u>isn't it?</u></p>
Discurso colaborativo	<p>305ST: it's very (0.2) how do we say manso?</p> <p>306T: nice () my cat, my cat is obese, it's extremely fat ((risos)) uh, next one ice-hockey, judo, karate, rugby, SAILING</p> <p>307ST: rugby, rugby</p> <p>308T: rugby, rugby we play rugby yes rugby we play]</p> <p>309ST: ()</p> <p>310T: rugby, sai- sailing</p> <p>311ST: go</p> <p>312ST: play</p> <p>313T: you go sailing, no play sailing, you go sailing</p> <p>314ST: American football, you play or]</p> <p>315T: yes, scuba-diving?</p> <p>316STs: go</p> <p>317T: go scuba-diving (0.8) skating</p> <p>318ST: go</p> <p>319ST: you go skating</p> <p>320T: then after that you have skydiving</p> <p>321STs: go</p> <p>322T: go skydiving () now you have (0.2) snow-boarding</p> <p>323STs: go</p> <p>324T: go snow-boarding (0.4) surfing</p> <p>325STs: go</p> <p>326T: go surfing (0.4) swimming</p> <p>327ST: go swimming, pay attention to swimming double m, all right? (0.2) check if you put double L (0.2) table-tennis?</p> <p>328STs: play</p> <p>329T: tennis</p> <p>330STs: play</p> <p>331T: what else? Volleyball?</p> <p>332STs: play</p> <p>333T: volleyball uh weigh-lifting, weight-lift?</p> <p>334STs: go</p> <p>335T: go (0.8) and then the last one wind-surfing?</p> <p>336STs: go</p> <p>337T: so, if you take a look at the board, we can come up with a kind of rule, with a kind of thing we can know]</p> <p>338ST: [ing</p> <p>339T: YES, when we have GO, what do you have?</p> <p>340STs: ing ((em português))</p>

Pergunta pedagógica	<p>341T: ing, great (0.3) all right? PLAY?</p> <p>342STs: games</p> <p>343T: games all right? Specially with balls, all of them are with balls, so we talk about games, competitive games, all right? Ok and these are the other options ok, so what do you have to memorize? If it is a game, play, if it finishes with ING, go, and then you memorize these four judo aerobatics, athletics, karate, capoeira as well, although sometime you say play capoeira () could be fight but aerobatics is not ok, so it's athletics is not a fight as well, ok. These are the options, what do you have to bear in mind?]</p>
Correção	<p>344ST: [boxing</p> <p>345T: boxing, have you ever</p> <p>346ST: play</p> <p>347T: no, no, no play no boxing, ING</p>
Oferta de participação	<p>348ST: <u>teacher</u>, e se for one specific for athletics, for example RUN or]</p> <p>349T: running, to GO =</p> <p>350ST: go jumping</p> <p>351T: go jumping, ok then you can put the ING, it's a verb, Ok, you can put the ING, ok? This is not, there are no verbs here, all of them here, look, they are verbs ride, cycle, climb, uhh, surf ok, so you can put the ING, all right? Now, take a look (0.3) <u>which of these sports do you uh do or watch, ((nome)), which of them?</u> You have either been</p>
Meta-enunciado	<p>352ST: eu?</p>
Pergunta referencial	<p>353T: Yes</p> <p>354ST: uh, cycling, horse-riding, scuba-diving]</p> <p>355T: scuba-diving, where, where did you go scuba-diving last time?</p> <p>356ST: Cancun, Maceió..</p> <p>357T: so, you like watching sports, don't you?</p> <p>358ST: yes</p> <p>359T: great, uhh what about you ((nome)) which sports or activity have you ever practiced?</p> <p>360ST: () surfing</p> <p>361T: which is your favorite one, which do you like doing, favorite, everyday</p> <p>362ST: football</p> <p>363T: football, and which one do you like watching?</p> <p>364ST: watching football</p> <p>365T: football as well?</p> <p>()</p>
Várias perguntas referenciais	<p>366T: sorry? (0.2) surfing? Do you like watching surfing on TV? Ok, what about you ((nome))? (0.2) which one</p> <p>367ST: ()</p> <p>368T: could you speak up?</p> <p>369ST: snow-boarding</p> <p>370T: ok</p> <p>371ST: swimming, cycling, skydiving]</p> <p>372T: [wow! skydiving have you ever been skydiving? Where did you go skydiving?</p> <p>373ST: Campos do Jordão</p>

<p>Alternância de código + Pergunta referencial</p>	<p>374T: Campos do Jordão, was it good? 375ST: () 376T: so, I don't want () 377ST: yes 378T: it was something more.. 379ST: It was good 380T: more than good! 381ST: it was absolutely () 382T: Ok, it's () () 383ST: ((todos falam ao mesmo tempo)) aerobatics 384T: aerobatics oh that's the different one () because the aerobatics is the circus stuffs ok 385ST: yeah?</p>
<p>Correção</p>	<p>386T: circus uh (0.2) malabarismo this kind of things and then some book you have aerobics yes? Ok? Anybody else have been doing something very different? 387ST: ()-board () 388T: yes, can you explain the difference? 389ST: difference of ()-board and another () 390ST: ski-board ()</p>
<p>Navegação do aluno</p>	<p>391ST: uh, ()-board, the boat or the jet-ski push the pranch] 392T: push the board, the board] 393ST: [the board 394STs: the "pranch" ((riem)) 395T: AND 396ST:with the como que é corda?</p>
<p>Negociação de significado</p>	<p>397T: rope 398ST: with the rope, speed in the water 399T: very good, very good so you have been as well. <u>What about you ((nome))</u> (DENOMINAÇÃO), what were you saying? 400ST: aerobics and cycling 401T: cycling as well ok anybody else? 402ST: I don't like but roler-blade could be 403T: you don't like roler-blade ok? ()</p> <p>404ST: what means spin? 405T: sorry? 406ST: spin? 407T: spinning is working on cycling but not cycling outside, it's inside in a () center, ok? It's a class, a spinning class, it's a bike class ok? Yes ((alunos comentam de um jogo - incompreensível)) ()</p> <p>408ST: () tronco?</p>

<p>Alternância de código</p>	<p>409T: you'll have to know? 410STs: tronco? 411T: because we have the tree-bark, é a casca da árvore, mas tronco? () 412T: log could be isn't it, que é madeira ((professora checa o dicionário)) Let me check (0.3) because we have the tree-bark, the log is madeira already cut]</p>
<p>Oferta de participação</p>	<p>413ST: professora, professora 414T: just a minute, let me find something here ((pause)) 415T: trunk ((risos)) trunk () we have the tree, this is the trunk of the tree, ok? ((alunos falam – incompreensível)) 416ST: <u>teacher</u> how can I say arco e flecha? 417T: arrow and bowl, arrow for the flecha and bowl for the () yes ((nome)) () () 418ST: nossa é muito legal arco e flecha! Eu fiz lá em Comandatuba</p>
<p>Oferta de participação + Alternância de código</p>	<p>419T: oh, oh, oh, how do you say é muito legal? It's very? 420ST: COOL 421T: great () 422T: all right so now take a look at this picture on page 35 (0.2) you have this beautiful charming lady here ((alunos riem))</p>
<p>Fala de repreensão + Fala andaime</p>	<p>423T: would you like to have her as a girlfriend ((nome))? ((todos riem)) not exactly ok. Uh her name is Jane Couch, she is from the USA, USA no United kingdom, she is English ok and what sports (0.3) "shiu" ((nome))! Pay attention (FALA DE REPREENSÃO). What sports does she practice? 424STs: boxing</p>
<p>Avaliação</p>	<p>425T: boxing, very good and here you've got a lot of questions which probably were asked to her (0.2) let's read one by one and see if you understand the questions first, you're going to watch a video about her, ok, so can you please start reading the first one 426ST: how did you get interested in boxing?] 427T: in boxing, interested in boxing, next please! 428ST: Were you interested in sports at school?</p>
<p>Fala de repetição</p>	<p>429T: very good?] 430ST: ((começa a ler junto))</p>
<p>Avaliação</p>	<p>431T: wait a minute ((nome))! everyone is going to read one ok, ((nome)) please! 432ST: How long did it take to get fit? 433T: Did you understand this one? how long did it take to get fit, to be physical</p>

	prepared? Ok , next, please, ((nome))
Denominação	434ST: Do you know how many PROfessionals female boxers there are?
	435T: Do you know how many proFEssionals, proFEssionals, pro- ok , proFEssional
Verificação de compreensão	436ST: professional 437T: next 438ST: What did your friends and family think about it? 439T: great
Correção	440STs: Is it easy for a woman to be a prof/i/ssional boxer? 441T: proFEssional, proFEssional, can you read again, please? 442ST: Is it easy for a woman to be a prof/i/ssional] 443T: [proFE-, proFE- 444ST: professional boxer
Avaliação	445T: great , next please! 446ST: what do you critics say? 447T: Do you understand the critics? People who talk about, you know, the criticism, all right ? Next, please!
Correção	448ST: what do you think are the prime /kills/] 449T: SKILLS 450ST: skills to have as a boxer?
Avaliação + Verificação de compreensão	451T: yes, do you understand here the prime the prime skills, the ABILITIES, ok , the abilities, what do you NEED to be a good boxer, what are the ABILITIES ((aluna pergunta algo muito baixo – professora responde: absent-minded)) 452T: next, please 453ST: How do you relax? 454T: great , next please 455ST: How do you prepare for a match?
Verificação de compreensão	456T: Do you understand match? 457ST: a luta 458T: the fight ok you can, you may have matched, for example, in a football game. It's a game, all right, Ok ? 459ST: () 460T: yes, next please
Verificação de compreensão	461ST: Have you ever been s/é/riously] 462T: [s/i/riously, s/i/riously] 463ST: [seriously hurt in a match? 464T: great , do you understand been hurt? 465STs: machucado 466ST: teacher?

Correção	467T: yeah?
Avaliação + Verificação de compreensão	468ST: Do you know another word means éhh not match for example for another sports, for example, bateria ((alunos riem)) 469T: () I don't know, I don't know ((nome)), I can ask uh (0.2) I can research for you () swimming and this kind of stuff? I really don't know when you say, it's a () or it's a match I have to research on that I really don't know]
Oferta de participação	470ST: () 471T: oh, race? 472ST: () go or do? 473ST: () no it's a match (0.2) uh racing? = 474T: it's formula um you go on a race or you watch a car racing in this case, next, please!
Fala de repetição	475ST: Do you think you've changed since your success? 476T: SUCCESS 477ST: success 478T: great , next 479ST: How did you feel before the match last week? 480T: yeah, next 481ST: Whe's your next big fight? 482T: great , and the last one? 483ST: Where will it be?
Avaliação	484T: () OK , it here stands for what? What's the meaning of it in the last question? 485ST: ()
Avaliação	486T: () the fight, the fight, the next fight, so when is your next fight? And where would it be? So what are you going to do? You are going to watch the video and not all of this questions were asked to her, just some of them, so you have to watch and you have to tick the question which were asked, but pay attention the person is not going to ASK the question directly. She is going to ANSWER the question, so you have to come up (0.2) which one she's answering, ok so you have to pay close attention to the video and the questions and tick the questions that she answered, <u>did you understand?</u> (VERIFICAÇÃO DE COMPREENSÃO)
Pergunta pedagógica	487ST: yeah!
Denominação + Verificação de compreensão + Alternância de código	488T: uh, ((nome)), que é que é pra fazer? 489ST: você vê o vídeo aí depois vai marcar só as respostas que ela dá com as perguntas daqui 490T: not exactly 491STs: ((alunos falam juntos)) 492T: = quais as perguntas que ela respondeu OK ? You have to tick the questions, <u>did you understand</u> , now ? Yes? Yes? Ok ? So let's go ((she plays the video)) ((ela arruma o som)) 493T: let me tell something before you watch, just let me tell you something uh she is from a very poor class, so she is not rich, she hasn't been well educated, so the kind of English she speaks is the same kind of portuguese probably your maid speaks ... that's exactly what you find in real life ... ((alunos falam juntos – ela toca o vídeo – 2min + ou -))

<p>Verificação de compreensão</p>	<p>494T: Did you understand when she said meself instead of myself? 495ST: no 496T: meself, me go () uh there are a lot of- they didn't ask all of the questions, how many questions did you mark? 497STa: ten 498STb: nine 499STc: six 500T: nine, there are nine 501STs: uh ()</p> <p>502T: nine, yes, so what we are gonna do next, I will play again but this time you're going just to listen, not the video ok, you're going just to LISTEN and I'm going to STOP, yes, I'm going to stop to see what questions they are asking and you have to tell me the answer, ok, so <u>let's go</u> (ENCORAJAMENTO) ((ela toca))</p>
<p>ATIVIDADE DE LISTENING ↓</p>	<p>503T: so what's the first question? 504ST: how did you get interested in boxing? 505T: great, listen to the answer ((toca CD)) 506T: so, how did she get interested? 507STs: () = 508T: () documentary, where was the documentary ()</p> <p>509STs: in America 510T: in America (0.3) six years ago, very good she talks about that she saw a documentary six years ago in America and (0.2) It was an American documentary, ok, and uhh (0.2) one more question, how did she feel about it when she saw?</p>
<p>Várias perguntas pedagógica + Discurso colaborativo</p>	<p>511ST: fascinated] 512ST: [fascinated 513T: fascinated perfect, <u>go on</u> (ENCORAJAMENTO)((ela toca o CD)) what's the next question? 514STs: were you interested in sports at school? 515T: listen to her answer ((ela toca o CD)) so, was she interested in sports at school? 516STs: no, no 517T: she smoked, what else?] 518STs: drinks, drinks 519T: drinks, she used to smoke, she used to drink, what else? She was? 520ST: fat 521T: fat as well, great, next ((ela toca o CD)) meself, did you listen? Let's me come back a little bit, look after meself ((ela toca o CD)) 522STs: how long did it take to get fit? 523T: good, let's listen to the answer ((ela toca o CD)) so it took her? 524STs: two years 525T: two years, great, the next question is? ((ela toca o CD)) 526STs: Do you know how many female boxer there are?</p> <p>527T: do you know] it's the next question, até a gora não pulou nenhuma, Ok? Do you know how many professional female boxer there are? She's going to</p>

<p>Alternância de ódigo + Perguntas pedagógicas</p>	<p>answer now ((ela toca o CD)) How many? 528STs: three hundred 529T: eight, eight ((ela toca o CD)) and around the world? How many? 530STs: three thousand 531T: three thousand ((ela toca o CD)) thirty thousand = very good, now you skip one about the family () about this is easy, what do your critics say? Ok what do your critics say? Let's listen ((ela toca o CD)) so (0.2) I shouldn't be doing that, I should be looking after the kids, I should uh get married, these things for a common girl, ok, all right so, you shouldn't do this, you shouldn't do that, ok, it was very DIFFICULT, next ((toca o CD))</p>
<p>Marcadores</p>	<p>532STs: What do you think are the prime skills to have as a boxer? 533T: yes, actually, yes, this is in the CD but there wasn't this in the video ok? In the video skip to this, there was the other one, but not this one, listen again ((toca o CD)) 534T: so what's the meaning, you have to have a good what? breath breath to keep your breath uh (0.2) ((nome)) for swimming you have to keep your breath as well, ok? <u>Do you understand that, yes?</u> (VERIFICAÇÃO DE COMPREENSÃO) To keep breath ok, to have a () uhh you don't have]</p>
<p>Perguntas pedagógicas</p>	<p>535ST: () 536T: hold your breath 537ST: no () 538T: uh, yes, it was uh take your breath away, yes it was take your breath away, very good ((nome)) ((toca o CD)) 538STs: how do you relax?</p>
<p>Pergunta pedagógica</p>	<p>540T: Do you remember how she relaxes? 541ST: horse, galloping horse 542T: horse? 543STs: horse-riding 544T: horse-riding, very good ((ela toca CD)) 545STs/T: How do you prepare for a match? 546T: great ((toca o CD)) so what does she do? (0.6) She?</p>
<p>Fala andaime</p>	<p>547ST: watch] 548T: [two or three weeks she? TRAINS, she trains, she got a very good training () she trains one or two weeks before ((ela toca o CD)) 549STs: Have you ever been seriously hurt? 550T: yes, let's listen ((toca o CD)) so not seriously, just broke what? ((silêncio)) those () and it's not seriously ((risos)) according to her it's not seriously (), broken bones...((toca o CD)) 551STs: you change () ((toca o CD)) 552T: So, has she changed? 553STs: () 554T: has she changed? (0.3) yes or no? 555ST: yes 556STs: no</p>

<p>Pergunta pedagógica</p>	<p>557T: uhh yes uhhs she said that she has changed her lifestyle but not as a person, in the video she said that she is the same girl she was ok? Now, she was a kind of famous person for the thing she does ok so what I want you to do (0.2) I'd like you, we have five minutes only, I'd like you in groups of three to choose one famous personality related to sports, can be anybody, can be from Brazil]</p> <p>558ST: Serginho]</p>
<p>Fala de repreensão + Denominação + Marcadores</p>	<p>559T: [“shiu” don't say, can be from whatever you you want, or can be which sport you want and you have to prepare ah four questions for this person so like put attention to what you have to do, suppose ((nome)) is the celebrity, is the famous person]</p> <p>560STs: ((riem))</p> <p>561T: ((nome)) is going to ask him “shiu” ((nome)) is going to ask him two questions and uhh ((nome)) another two questions and uhh ((nome)) another two questions, so they are the reporters, he is the celebrity, you have to prepare this, you you're going to write down the questions if it's Ok because probably you will only be presented next class, ok so prepare now the three of you, one, two, three of you, together, come on here the three of you, one, two, three together, ok, () = ((alunos arrastam carteiras para formar grupos – trabalham em grupos))</p> <p>562T: class, how many, class! are you going to come up with?</p> <p>563ST: two questions</p> <p>564T: four questions, in your case six questions, two for him, two form him and two for her =</p> <p>565ST: teacher!! ((a classe trabalha em grupos – professora ajuda eles))</p>
<p>Pergunta pedagógica</p>	<p>566T: () time is over, wait a minute, wait a minute, time is over “shiu” (0.3) pay attention, next class ((nome)) STOP! Next class, before the work about the book, we are going to do this presentation...</p>
<p>Oferta de participação</p> <p>Fala de repreensão</p>	