

A FALA DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUNS
SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Rosita Oliveira de Almeida Machado

ERRATA

<u>Página</u>	<u>linha</u>	<u>Onde se lê</u>	<u>Leia-se</u>
iii	19	...à CAPES...	...à Universidade Estadual de Londrina e à CAPES...
v	6	...apresentou-se...	...apresentaram-se...
vii	19	B. Verificação da Oral da Leitura do...	B. Verificação Oral da Leitura do....
7	8	...do sentido da mensagem contida no discurso falado.	...do significado no discurso falado.
7	10, 17		
8	1	...compreensão oral...	...compreensão de
9	7, 13		linguagem oral...
10	2	...comprovem...	...comprove...
20	7	...Krashen considera que a aquisição...	...Krashen considera que a idéia de postular que a...
22	17	...se sentam...	...se sintam...
23	13	..."1:"...	..."1"...
26	24	...processo...	...processos...
31	22	...feita...	...feitas...
37	27	...mensagens...	..."mensagens"...
42	18	...mensagens...	..."mensagens"...
62	1, 3, 13, 23, 24		
63	22, 28	...ensino-aprendizagem...	...ensino/aprendizagem
64	7, 15, 26		
65	9, 12, 19, 24		
66	12	...institucionais...	...institucionais...
104	1	...produção oral...	...produção de linguagem oral...

115	23	...assujeitado...	...assujeitador...
119	21	...de metodologia...	...de metodologia e/ ou de lingüística aplicada ao ensino de LE...
120	9	...falado professor...	...fala do professor
134	14	...qual a...	...qual é a...
156	12	Circurel...	Cicurel...
193	3	...his...	...this...
194	5,16	...adjetivo...	...substantivo...
195	10	...A4nalisados...	...A4...
196	27	...Capítulo II...	...Capítulo 2...
296	46	...Capítulo II...	...Capítulo 2...
206	9-10	Os resultados serão discutidos ao final desta seção/Ao final...	Ao final desta seção os resultados serão discutidos e...
253	1	...pois so foi...	...pois só foi...
276	24	A: (.) so/	A: (.) so/
282	7		
285	36	...Prática Oral...	...prática oral...
289	22		
294	14-5	...evidenciou capacidade nem prática para reflexão...	...evidenciou prá- tica para reflexão ...
308	22-3	...língua-alvo como vs. língua-alvo como...	...língua-alvo como objeto vs. língua- alvo como processo.
311	5	...Fundamendal...	...Fundamental...
311	14-5	...Variabilidade da motivação no processo...	...Variabilidade da Motivação no Proces- so de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A FALA DO PROFESSOR DE INGLES COMO LINGUA
ESTRANGEIRA: ALGUNS SUBSIDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ROSITA OLIVEIRA DE ALMEIDA MACHADO

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Esta dissertação foi apresentada e lida em sessão pública

defendida por Rosita Oliveira de

Almeida

e aprovada em sessão pública em

11 / 12 / 92

M. Cavaleant
Profa. Dra. Mairilda do Couto Cavaleant
Campinas, 1992



Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Candidata: Rosita Oliveira de Almeida Machado

BANCA EXAMINADORA

M. Cavalcanti

Leij. Sale de Pinto Lige

R. Almeida

A Marilda

AGRADECIMENTOS

À Marilda por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa de sala de aula, por sua constante dedicação e incentivo;

ao José Carlos pelo incentivo acadêmico-profissional e, especialmente, pelo carinho e atenção a mim dedicados durante o programa de Mestrado;

ao Luiz Paulo pelas relevantes críticas e sugestões por ocasião do exame de qualificação;

às amigas e companheiras de tantas lutas Analuiza, Maria Benta, Mariângela e Sonia;

às professoras, aos alunos e às universidades que contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada;

à Maria Benta pelas valiosas observações e pela leitura final de revisão;

aos queridos amigos da Lingüística Aplicada Beth, Cláudia, Douglas, Eliana, Ernesto, Fumiko, Glória, João Bosco, Kátia, Nelson, Patrícia, Teca;

aos professores e funcionários do IEL-UNICAMP;

à CAPES pelo auxílio financeiro;

aos meus pais, Casimiro e Margarida, pelo apoio, fé e carinho;

a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

O foco desta dissertação é a investigação, na sala de aula de língua estrangeira de duas universidades brasileiras, da fala do professor com vistas a caracterizá-la em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral. O objetivo da pesquisa desenvolvida é levantar alguns subsídios para a formação de professores do ponto de vista do professor de língua inglesa e não de prática de ensino em um curso de licenciatura. Partindo do pressuposto de que o professor tem obrigações profissionais que se refletem na representação de seu papel em sala de aula, foi construída uma tipologia da fala do professor com base na literatura sobre insumo e sobre a fala do professor. A pesquisa desenvolvida, de base interpretativista, tem como fontes de registro aulas gravadas em áudio e entrevistas com os dois professores observados e três alunos de cada um dos professores. Na análise dos dados, focalizou-se a contraposição entre o que o professor diz (entrevistas) e o que o professor faz (aulas). Da análise dos dados pode-se depreender que a tipologia construída a partir da literatura resenhada não abria espaço para uma distinção fundamental na fala do professor, o professorês, a saber, a fala facilitadora e a fala simplificadora. A primeira faz parte das obrigações profissionais do professor e a segunda apresenta um tom condescendente que, marcando as expectativas do professor em relação ao aluno ou grupo, pode conduzir a um rendimento baixo.

A análise dos dados revelou ainda que os professores observados e os alunos entrevistados têm diferentes percepções da fala do professor em sala de aula. Os dois professores fazem fala facilitadora e somente um deles faz fala simplificadora.

Tendo os resultados acima, relativos aos dois contextos investigados, como pano de fundo, apresentou-se alguns subsídios para a formação do professor. Desses subsídios, destacar-se-ia a necessidade de espaço no curso de formação de professor para reflexão embasada teoricamente a respeito das implicações da fala do professor para o ensino/aprendizagem de linguagem oral.

INDICE

vi

Convenções para transcrições	viii
Introdução	1
Capítulo 1	
A Pesquisa Na Sala de Aula De LE: compreensão de linguagem oral	4
1.1 A pesquisa sobre compreensão de linguagem oral	4
1.2 A linguagem oral como insumo para aprendizagem de LE	16
1.2.1 Hipótese do insumo	16
1.2.2 A pesquisa sobre o insumo	24
1.2.3 O insumo compreensível?	34
Notas	48
Capítulo 2	
A Fala do Professor na Aula de LE	49
2.1 A aula como ritual	49
2.2 O discurso de sala de aula	57
2.2.1 A fala do professor de LE	69
2.2.2 Tipologia da fala do professor	101
Notas	115
Capítulo 3	
A Fala do Professor no Curso de Letras	117
3.1 Coleta de dados	117
3.2 Análise dos Dados	120

3.2.1 Análise dos Dados do Professor 1	
Universidade 1	123
3.2.1.1 O perfil de P1	124
3.2.1.2 O perfil das alunas do 3º ano	134
3.2.1.3 A estrutura das aulas de P1	148
3.2.1.4 A fala de P1	157
A. Instruções	160
B. Verificação Oral de Exercícios	167
C. Perguntas	183
D. Explicações	189
3.2.1.5 Discussão dos resultados	196
3.2.2 Análise dos Dados do Professor 2	
Universidade 2	206
3.2.2.1 O perfil de P2	206
3.2.2.2 O perfil das alunas do 3º ano	218
3.2.2.3 A estrutura das aulas de P2	229
3.2.2.4 A fala de P2	239
A. Instruções	243
B. Verificação da Oral da Leitura do Texto	247
C. Perguntas	264
D. Explicações	272
3.2.2.5 Discussão dos resultados	280
Notas	292
Capítulo 4	
Conclusão e Alguns Subsídios para a Formação do Professor	293
Bibliografia	304

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DE DADOS
(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	= professor
A	
A(?)	= aluno não identificado
A1	= aluno identificado
AA	= alunos
TG	= texto gravado da entrevista com os professores
XX	= nomes próprios, instituições, livros didáticos, etc, considerados confidenciais
(.)	= micropausa
(...)	= pausa mais longa
((ri))	= comentário da pesquisadora
()	= dúvidas e suposições
(incomp)	= fala incompreensível
[	= sobreposição de vozes
" "	= reprodução de discurso direto e leitura em voz alta
MESma	= ênfase ou acento enfático
éh::	= alongamento
?	= mantido nas interrogações
↗	= entoação levemente ascendente
↘	= entoação descendente
/	= truncamento brusco
/.../	= corte na transcrição
_____	= transcrição parcial

Observação: Os termos ano e período quando se referirem ao semestre letivo da instituição em que os dados foram coletados serão substituídos por ((semestre))

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a analisar a atuação do professor na sala de aula de LE no que se refere à caracterização da natureza de sua fala. O objetivo último desta pesquisa é fornecer subsídios para os cursos de formação de professores de inglês como LE num contexto de ensino no Brasil, bem como provocar reflexões no professor e no aluno-professor com relação à fala do professor e as implicações deste modo de falar no ensino/aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral.

O foco na linguagem oral em LE no contexto de ensino/aprendizagem em cursos de formação de professores se deve à constatação de dificuldades e limitações apresentadas pelo aluno-professor no que se refere à proficiência em linguagem oral quando este se encontra na posição de aluno e/ou de professor na sala de aula.

Esta pesquisa apresenta o ponto de vista da professora de língua inglesa do curso de letras que está preocupada com a formação do professor de inglês como LE. A relevância deste ponto de vista está no fato de que o professor de LE das licenciaturas em letras não parece considerar-se um formador de futuros profissionais de ensino. Este professor teria por objetivo e tarefa somente ensinar a língua-alvo no sentido de formar um aluno-professor proficiente lingüisticamente sem levá-lo a

observar e refletir sobre sua prática de aprendiz, especificamente no que se refere à linguagem oral, e sobre o processo de ensinar desenvolvido por seu professor.

Em cursos de licenciatura em língua estrangeira em contexto brasileiro, o contato mais freqüente do aluno-professor com a língua-alvo é realizado através da fala do professor, uma vez que gravações em áudio e/ou vídeo são utilizadas esporadicamente. Em outras palavras, parece que a fala do professor é o insumo mais constante no ensino/aprendizagem de linguagem oral em LE.

Apesar do reconhecimento da importância dessa fala, as pesquisas que objetivam sua caracterização, geralmente são realizadas fora da interação regular em sala de aula, ou seja, são realizadas através de uma interação experimental/planejada para a coleta de dados (Henzl, 1979; Pica & Doughty, 1986; Lynch, 1988, entre outros). Dada a importância que se vem atribuindo à essa fala, este estudo se propõe a mostrar como ela é construída na interação professor-aluno na sala de aula e como ela é percebida pelos atores envolvidos. Essa relação entre sua construção e sua percepção teria implicações para a formação do professor de LE.

Face a esse contexto e à lacuna nas pesquisas, focalizarei, no dizer (entrevistas) e no fazer (na interação) do professor e do aluno, sua concepção de linguagem e seu reflexo no ensino/aprendizagem da compreensão e produção de linguagem oral em LE com base nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é a percepção que o professor tem da sua fala na aula de LE? E qual é a percepção dos alunos dessa fala ?
- 2) Em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, como se caracteriza a fala do professor na interação em sala de aula?

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, a saber:

O Capítulo 1 focaliza a compreensão de linguagem oral em LE na pesquisa em sala de aula.

O Capítulo 2 é uma resenha crítica da literatura sobre a fala do professor na aula de língua estrangeira com ênfase na proposta de Cicurel (1990), Cazden (1988) e van Lier (1988).

O Capítulo 3 apresenta o desenho da pesquisa e a análise dos dados tendo como arcabouço teórico o que foi exposto no Capítulo 2.

O Capítulo 4 sumariza os resultados da análise e apresenta alguns subsídios para a formação de professores de línguas estrangeiras.

CAPITULO 1

A PESQUISA NA SALA DE AULA DE LE: COMPREENSAO DE LINGUAGEM ORAL

Este capítulo focaliza a pesquisa na sala de aula no que se refere à aprendizagem de língua estrangeira no aspecto da compreensão de linguagem oral. Por uma questão de metodologia de pesquisa, o corte da linguagem em habilidades (vide Widdowson, 1978) não pode ser evitado. Chama-se a atenção, no entanto, para o fato da compreensão estar integrada à produção de linguagem oral e à escrita no decorrer de toda a dissertação, principalmente na análise dos dados (Capítulo 3). O capítulo está dividido em duas partes, que enfocam respectivamente, a pesquisa sobre compreensão de linguagem oral e a linguagem oral como insumo para a aprendizagem.

1.1 A Pesquisa sobre Compreensão de Linguagem Oral

No ensino-aprendizagem de línguas, os processos de compreensão de linguagem possuem um papel relevante uma vez que a

compreensão é vista como a habilidade básica para o desenvolvimento das outras habilidades lingüísticas. No caso da compreensão de linguagem oral, sua importância no processo e sua influência no desenvolvimento de uma L2/LE têm sido evidenciadas por pesquisas e teorias recentes nessa área da Lingüística Aplicada. O impulso que a compreensão de linguagem oral recebeu nos últimos anos se deve à conceitualização dessa habilidade como uma atividade complexa e ativa. Entretanto, parece que nem mesmo o surgimento da abordagem comunicativa no cenário do ensino de línguas provocou nos profissionais envolvidos uma conscientização do papel significativo desta habilidade.

Na literatura sobre o ensino-aprendizagem de L2 e LE, a compreensão de linguagem oral tem recebido pouca atenção dos pesquisadores no que se refere à pesquisa com evidência empírica (Snow & Perkins, 1979; Call, 1985; Long, 1989). Como a pesquisa direta em compreensão de linguagem oral em L2 é escassa, os pesquisadores buscam subsídios nas pesquisas realizadas em L1 (Richards, 1983).

A necessidade de se realizar pesquisa de base em compreensão de linguagem oral em L2 é enfatizada por Long (1989), uma vez que para ela é somente a partir deste tipo de pesquisa que as hipóteses poderão ser testadas adequadamente e o processo de aquisição de linguagem poderá ser compreendido com maior clareza. Esta autora menciona que nesta década apareceram mais de duzentos artigos sobre compreensão de linguagem oral, entretanto, somente um quarto destas publicações relatam resultados de pesquisa empírica. Os demais artigos enfocam técnicas de ensino-

aprendizagem, resenhas da literatura sobre pesquisa em L1 e textos sobre o estado da arte que chamam atenção para o papel da compreensão de linguagem oral no processo de ensino-aprendizagem de L2. Estas publicações são importantes no sentido de provocar a conscientização dos professores e de propiciar a formulação de hipóteses sobre a compreensão em L2. Contudo, para Long (op.cit.), a maior parte destes artigos se ressentem de uma base teórica sólida a partir da qual se pode estabelecer uma visão de como e porque o processo de compreensão é importante. Os poucos estudos empíricos existentes se referem a algumas áreas básicas tais como a fase de silêncio que precede a produção de linguagem oral (Asher, 1972; Postovsky, 1974, apud Long, op. cit.) e os efeitos da fala desacelerada e da fala simplificada dirigida a estrangeiros na compreensão. Há também o estudo realizado por Call (1985) sobre a relação entre memória auditiva de curta duração e a compreensão de linguagem oral.

Pesquisas Iniciais: A Fase do Silêncio

A pesquisa em compreensão de linguagem oral parece ter tido início nos anos 70 com o advento da abordagem comunicativa que provocou uma mudança de perspectiva no ensino de LE a partir da vigência de um novo paradigma. A partir desse paradigma, a concepção de linguagem e a de ensino-aprendizagem ganham uma dimensão dinâmica, mutável num contexto de relações humanas em contraposição ao paradigma anterior de bases positivistas. Esse paradigma sustentava-se em uma concepção de linguagem que considerava a língua-alvo como uma entidade estática, como um

objeto já construído exterior ao aprendiz, e como consequência propunha uma concepção de ensino-aprendizagem mecanicista e behaviorista. Dentro da nova perspectiva, a compreensão de linguagem oral não é mais entendida como uma habilidade receptiva e tampouco o ouvinte, no caso o aprendiz, é considerado um receptor da "mensagem" falada. Ao contrário, esta perspectiva considera que num ato de comunicação o ouvinte faz parte de um processo ativo de (re)construção do sentido da mensagem contida no discurso falado.

As pesquisas iniciais em compreensão oral a partir deste paradigma tiveram por objetivo demonstrar que ao se retardar a produção de linguagem oral do aprendiz no início do processo de ensino de LE, dando-se ênfase à compreensão de linguagem oral, este aprendiz teria um desenvolvimento espontâneo da produção oral. Com relação às outras habilidades da língua, estas também se beneficiariam deste enfoque priorizador da compreensão oral. Postovsky (1970, 1974, apud Dirven & Oakeshott-Taylor, 1985) foi o iniciador desta linha de investigação que originou o chamado *listening-first approach* (Dirven & Oakeshott-Taylor, op. cit.). Seguindo esta proposta que vê a compreensão de linguagem oral como a habilidade primeira no ensino de LE, estariam o método *Total Physical Response (TPR)* de Asher (1977, apud Dirven & Oakeshott-Taylor, op. cit.), *Suggestopedia* (Baur & Eichhoff, 1981 apud, Dirven & Oakeshott-Taylor, op. cit.), *The Silent Way* (Hoekstra, 1981, apud Dirven & Oakeshott-Taylor, op. cit.) e o *Natural Approach* de Terrell (1977, 1982, apud Dirven & Oakeshott-Taylor, op. cit.). Esta proposta de

um período inicial prolongado de exposição à compreensão oral tem por base a aquisição de L1 e parte do pressuposto de que há semelhanças entre o processo de aprendizagem de LE e o de aquisição de L1. Além disso, a proposta do Natural Approach tem uma ligação muito próxima com o Modelo do Monitor de Krashen (1982) que postula a distinção entre aprendizagem (processo consciente) e aquisição (processo inconsciente), enfatizando a superioridade da aquisição (processo inconsciente), que ocorreria espontaneamente a partir da exposição do aprendiz à língua - insumo compreensível. O listening-first approach foi criticado por Wilga Rivers (1986) que questionou o pressuposto de que no processo de aquisição de L1 a criança adquire a língua sem produzi-la de imediato passando por uma fase de simples compreensão de linguagem oral. A autora sustenta seu questionamento dizendo que pesquisas em aquisição de L1 identificam cada vez mais tentativas de comunicação em bebês e crianças. Rivers argumenta em favor de uma perspectiva mais equilibrada que integre a compreensão e a produção de linguagem oral no ensino de LE, uma vez que tal integração ocorre em situações reais de comunicação. Long (1987) também argumenta na direção de uma perspectiva mais equilibrada que reconheça a compreensão de linguagem oral como a outra parte da comunicação oral, uma vez que a verdadeira (sic) comunicação só pode ocorrer quando os dois aspectos - compreensão e produção de linguagem oral - estiveram presentes. Rivers (op. cit.) e Long (1987) apresentam argumentos em favor da integração das duas habilidades que são recíprocas em situações da comunicação social do dia a dia. Nessas situações, o falante/ouvinte interage através do uso

comunicativo da fala (interação face-a-face). Entretanto, as autoras diferem no que diz respeito a qual das habilidades foi negligenciada. Para Rivers, o **listening-first approach** negligenciou a produção de linguagem oral, enquanto que para Long muitos professores estão concentrando seus esforços no desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes, negligenciando a compreensão oral. Esta atitude por parte dos professores, segundo Long, se deve em grande parte à promoção do currículo nocional-funcional e da abordagem comunicativa que encorajaram o ensino da proficiência funcional, i.e., a habilidade de usar a língua-alvo em situações semelhantes às reais simuladas no ambiente formal da sala de aula. A negligência em relação à compreensão oral é constatada por pesquisas recentes sobre sala de aula com enfoque na interação professor-aluno que revelam a pouca atenção que os professores ainda atribuem à oportunização do desenvolvimento sistemático dessa habilidade (Long, 1987). Uma outra crítica dirigida a esse **listening-first approach**, quando voltado para o ensino de línguas, é feita por Dirven & Oakeshott-Taylor (1985) que aventam a possibilidade dessa abordagem ser um produto típico da situação norte-americana no sentido de que tal abordagem serviria, acima de tudo, como motivação para aprendizes que se encontram em meio a uma crescente falta de interesse e falta de contato com as línguas estrangeiras nos 2º e 3º graus da escola americana. Os autores colocam ainda que, apesar do seu sucesso, essa abordagem unilateral que prioriza a compreensão de linguagem oral não conquistou a área do ensino de línguas.

Embora a pequena quantidade de pesquisas realizadas nessa perspectiva da compreensão de linguagem oral comprovem a pertinência da priorização dessa habilidade no início do processo de aprendizagem de uma L2/LE, não houve, no entanto, uma repercussão dessa linha de pesquisa na comunidade acadêmica. Uma possível explicação poderia ser a atitude sectária adotada em relação à compreensão de linguagem oral que passa, nessa perspectiva, a ter o mesmo enfoque, a mesma ênfase individualista que teve a produção de linguagem oral no paradigma anterior, mais especificamente no audiolingualismo. Os proponentes dessa linha de investigação, me parece, deixaram de considerar, como já apontei anteriormente, que a divisão da língua-alvo em habilidades consiste num recurso metodológico cujas fronteiras não são passíveis de uma delimitação rigorosa no âmbito da sala de aula onde há variáveis diversas em jogo. Uma atitude desta natureza resultaria no não reconhecimento e consideração da complexidade dos processos de linguagem e dos fatores que norteiam a aprendizagem de línguas.

Pesquisas Recentes: Foco na Ciência Cognitiva

A partir dos anos 80, pesquisas em psicolinguística, semântica, pragmática, análise do discurso e ciência cognitiva têm fornecido subsídios teóricos para que se possa compreender a natureza do processo de compreensão de linguagem oral em L2 (cf. Richards, 1983). Essas pesquisas, no entanto, se referem ao processo de compreensão em L1 uma vez que os poucos estudos existentes em compreensão de linguagem oral em L2 fazem com que

os pesquisadores nessa área se apropriem dos conhecimentos veiculados por pesquisas em L1 fazendo ajustes necessários que reflitam as especificidades do processo de compreensão em L2. Faerch & Kasper (1986) ressaltam a contribuição dos estudos sobre os processos de compreensão em L1 para a pesquisa em compreensão em L2. É importante notar que as pesquisas em L1 enfocaram principalmente a habilidade de leitura, contudo foram realizadas pesquisas em compreensão de linguagem oral em L1 (cf. Riding & Vincent, 1980; Brown, 1986; Long, 1989). Essa contribuição, de acordo com Faerch & Kasper, inspirou a pesquisa em L2 no que se refere ao desenvolvimento de modelos de compreensão, à formulação de problemas de pesquisa e à seleção de métodos de investigação adequados.

Das áreas de investigação que forneceram subsídios para as pesquisas, os estudos exploratórios e as propostas de modelos teóricos sobre a compreensão de linguagem oral em L2/LE, a ciência cognitiva foi a que teve maior destaque. Atuando nos campos da psicologia cognitiva e da inteligência artificial, cientistas cognitivistas desenvolveram, juntamente com lingüistas, teorias de compreensão em L1 baseadas na habilidade do ouvinte em fazer uso de seu conhecimento de mundo para processar o insumo lingüístico. O conhecimento de mundo dá ainda ao ouvinte a possibilidade de fazer inferências e de criar expectativas com relação ao texto oral ou escrito. Os estudos realizados nessa área se concretizaram no desenvolvimento da teoria de esquemas (Rumelhart & Ortony, 1977, apud Cavalcanti, 1989) e na teoria de scripts (Schank & Abelson, 1977, apud Cavalcanti, op. cit.), modelos teóricos (parcialmente

desenvolvidos) de compreensão, que descrevem o papel do conhecimento prévio na compreensão.

O script é o conhecimento que temos a respeito de certas situações, e o conhecimento dos objetivos, dos participantes e dos procedimentos que são geralmente associados a estas situações. A maior parte do nosso conhecimento de mundo é organizado em scripts, isto é, na memória relacionada a certos episódios que ocorrem em situações específicas. O script que se tem, por exemplo, a respeito de consultório dentário, cinema, biblioteca, escola, e assim por diante, ajuda o falante da língua a interpretar a linguagem cotidiana. A informação necessária para se entender os enunciados não está, portanto, explicitamente presente no enunciado, ela é fornecida aos ouvintes, aos leitores a partir do repertório de script que eles possuem. Isto significa que a relação feita entre os eventos não precisa ser especificada quando se fala a respeito deles, pois já são conhecidos e suas partes podem ser inferidas. Contudo, a falta de um determinado script poderá dificultar a compreensão, pois os scripts funcionam muito bem em situações rotineiras, sendo que falham em situações novas (Long, 1989). A esse respeito, Richards (1983) salienta que a falta de scripts pode se constituir num problema para os falantes não-nativos na medida em que eles possam não ter certos scripts culturais ou tenham scripts individuais divergentes dos scripts da língua-alvo.

A teoria de esquemas, conforme Rumelhart (1984), é basicamente uma teoria sobre o conhecimento; uma teoria sobre como o conhecimento é representado e como essa representação

facilita o uso desse conhecimento de maneiras específicas. De acordo com essa teoria, todo conhecimento é organizado em unidades que são denominadas **schemata** (plural de esquema). Nessas unidades estão o próprio conhecimento e a informação a respeito de como esse conhecimento deve ser usado. Tais unidades categorizam e ordenam informações para que essas possam ser interpretadas e utilizadas. A teoria em questão propõe um modelo cognitivo que possibilita ao leitor/ouvinte levantar hipóteses, fazer inferências e aceitar ou rejeitar informações durante o processamento do discurso. Os proponentes dessa teoria entendem que a "a compreensão é vista como o descobrimento de (...) uma adequação de, por exemplo, uma estória a um esquema". (Rumelhart & Ortony, op. cit.:131, apud Cavalcanti, op. cit.:28). A esse respeito, Cavalcanti (op. cit.:28) explica que "quanto mais próxima a correspondência entre eles, no caso uma estória a um esquema, menos processamento é exigido". A compreensão seria, de acordo com a autora, uma questão de localizar um esquema dentro do qual o insumo novo é acomodado.

Algumas pesquisas foram realizadas com o objetivo de investigar como a teoria de scripts e a de esquemas se aplicam à aquisição de L2, especificamente em relação ao processo de leitura. As mesmas teorias, segundo sugestão de Richards (op. cit.), Byrnes (1984) e Long (1989), provavelmente se aplicariam ao processo de compreensão de linguagem oral em L2, contudo, há necessidade de investigação sistemática dessas questões. Richards, ao propor uma teoria de compreensão de linguagem oral, destaca a relevância dos scripts para o seu modelo teórico que trata dos processos envolvidos na compreensão. Entretanto, o

modelo proposto e baseado na interpretação de pesquisa relevante em L1. A justificativa do pesquisador para sua base de pesquisa é a pequena quantidade de pesquisa direta existente em compreensão de linguagem oral em L2, fato já comentado anteriormente. Long apresenta uma proposta de se estudar a compreensão de linguagem oral numa perspectiva da teoria de esquemas como uma forma de explicar o processo. Ela insiste na necessidade de se fazer pesquisa, de se formular hipóteses a respeito da compreensão de linguagem oral em L2 dentro dessa perspectiva. A autora enfatiza também a possibilidade de se transferir essa teoria para a compreensão de linguagem oral em L2 devido à relevância dessa linha de pesquisa em leitura em L1 e que, portanto, haveria um potencial para tal transferência. Long apresenta uma resenha das pesquisas em compreensão de linguagem oral em L1 e L2 dentro dessa perspectiva e, argumentando em favor da realização de pesquisas nessa área, diz que nas últimas duas décadas a literatura especializada apresenta somente três estudos empíricos que enfocam diretamente a relação entre conhecimento prévio e a compreensão de linguagem oral em L2.

Pesquisas Atuais

A linha de pesquisa cognitivista sobre os processos de compreensão tem se mantido nos estudos realizados sobre o ensino-aprendizagem da compreensão de linguagem oral em L2/LE. O foco das pesquisas nessa habilidade tem se voltado para aspectos relacionados à sintaxe, ao insumo e à fala do professor. Os dois

últimos aspectos serão tratados separadamente a seguir, pois são foco desta pesquisa.

Foco na Sintaxe O conhecimento da sintaxe na língua-alvo seria um componente importante para se alcançar a proficiência em compreensão de linguagem oral, facilitando, assim, o processo de compreensão. Num estudo empírico realizado por Call (1985), no qual a pesquisadora examinou a relação entre memória e compreensão de linguagem oral, os resultados evidenciaram que os aprendizes se beneficiam do conhecimento da sintaxe da língua-alvo. Esse conhecimento ajuda-os a reconhecer as relações entre as palavras que ouvem e também a reter os enunciados na memória o tempo suficiente para entendê-los. Sharwood-Smith (1986) também fala sobre o papel importante da sintaxe relacionada à memória para a compreensão. Para ele, os aprendizes deveriam prestar atenção à sintaxe para poder reter as características da estrutura sintática na memória. Outro pesquisador a fazer referência à sintaxe é Richards (op. cit) que afirma que o ouvinte usa o conhecimento da sintaxe da língua-alvo para identificar proposições. Esse conhecimento permite ao ouvinte segmentar o discurso em constituintes.

Nessas pesquisas, a noção de contexto para a compreensão se constitui num fator relevante que é tratado nos estudos sobre o processo de compreensão (Garrod, 1986; Faerch & Kasper, 1986; Yule, 1986; Brown, 1986). Com relação ao contexto, Garrod, em um estudo sobre a compreensão numa perspectiva psicolinguística, faz um levantamento de pesquisas recentes as quais parecem mostrar que, durante a compreensão, os indivíduos

não partem de uma análise fonética para uma análise do tipo sintática, para então chegar a uma análise semântica e finalmente chegar a uma interpretação pragmática. Parece que os indivíduos realizam todos os níveis de análise de uma maneira simultânea, sendo que fazem uso do contexto desde o início do processo de interpretação. Vários estudos parecem sugerir, segundo Garrod (op. cit.), que a compreensão de um enunciado sempre envolve interpretá-lo em relação a um contexto, mesmo que esse contexto tenha que ser suprido pelo leitor ou pelo ouvinte. Brown (op. cit.) reconhece a importância da noção de contexto para a compreensão, entretanto, aponta um problema relacionado a essa noção. Para a autora, não está esclarecido em que consiste a noção de contexto e tampouco como os ouvintes competentes determinam quais aspectos do contexto são relevantes para a interpretação dos enunciados que eles estariam decodificando.

1.2 A Linguagem Oral como Insumo para Aprendizagem de LE

1.2.1 Hipótese do Insumo

O aspecto relacionado ao papel do insumo na compreensão é mencionado por vários autores (Long, 1983b; Richards, 1983; Krashen et. al., 1984; Byrnes, 1984; Call, 1985; Chaudron, 1985; Gass & Madden, 1985; Faerch & Kasper, 1986; Sharwood-Smith, 1986; Nagle & Sanders, 1986; Long 1987; van Patten, 1989; Saleemi, 1989) nos estudos sobre o processo de compreensão em L2/LE, constituindo-se, assim, num aspecto de destaque para a pesquisa em compreensão de linguagem oral.

A hipótese do insumo postulada por Krashen (1982,1985) no Modelo do Monitor procura explicar o processo de aquisição de línguas, enfatizando a importância da compreensão de linguagem oral para o processo de aquisição/aprendizagem de L2. Krashen advoga que uma língua é adquirida através da exposição do aprendiz a insumo que contenha estruturas e vocabulário um pouco além do conhecimento, da competência do aprendiz, i.e., insumo compreensível. A compreensão deste insumo se dará através do contexto e do conhecimento extra lingüístico. Seria, então, a partir do surgimento da hipótese do insumo de Krashen e sua ênfase na necessidade do insumo compreensível para a aquisição que o processo de compreensão passaria a ter um papel crucial no processo de aprendizagem de línguas.

A hipótese do insumo proposta por Krashen (1980,1982,1985) foi elaborada a partir de alguns estudos sobre o insumo no processo de aquisição de linguagem.

Krashen na introdução de sua obra de 1985, declara que não inventou a hipótese do insumo e esclarece que anterior ao seu interesse pela hipótese existiam outras versões com evidência empírica. Embora não tenha inventado a hipótese, Krashen deu-lhe um nome, aperfeiçou-a e fez a tentativa de descrever sua relação com outros aspectos da aquisição de L2. Ao dizer "outros aspectos", Krashen parece estar querendo assinalar que sua versão da hipótese do insumo avançou em relação às versões anteriores, entretanto, ele deixa de explicitar que outros aspectos seriam estes.

Dentre as muitas versões da hipótese do insumo, Krashen

(1985) menciona a hipótese para a aquisição de linguagem em crianças proposta por Macnamara (1972), a hipótese para o ensino de LE na visão dos proponentes do *comprehension/listening-first approach* - Winitz, Asher, Nord e Burling (cf. Winitz, 1981) e a hipótese de Oller (1979,1986) a qual considera similar a sua hipótese do insumo. Isto porque, segundo Krashen, Oller advoga que a base para a aquisição é um "mapeamento pragmático" da forma lingüística com o contexto de experiência do aprendiz.

Para Oller (1986), os mapeamentos pragmáticos são as correspondências sistemáticas que ocorrem entre os contextos lingüístico e extra-lingüístico. O contexto lingüístico se constitui dos aspectos verbal e gestual; enquanto que o extra-lingüístico (relativo ao mundo fora da língua) se refere ao estado de coisas constituído pelas coisas, eventos, pessoas, idéias, relacionamentos, sensações, percepções, memórias. Neste contexto extra-lingüístico, Oller distingue o aspecto objetivo (o mundo das coisas, eventos e pessoas) e o aspecto subjetivo (o mundo do auto-conceito e das relações inter-pessoais e em grupos). A correspondência sistemática entre esses contextos se dá porque seqüências de elementos lingüísticos são relacionados sistematicamente a estado de coisas fora da língua. Desta maneira, os contextos lingüísticos são mapeados pragmaticamente, no sentido da relação dos enunciados com a experiência do falante fora da língua, aos contextos extra-lingüísticos e vice-versa. A similaridade dessa hipótese com a hipótese de Krashen estaria no pressuposto de que o extra-lingüístico ajudaria o aprendiz a compreender o lingüístico.

A hipótese do insumo na versão de Krashen foi

postulada, como já adiantei, no Modelo do Monitor que, com status de expressivo destaque na pesquisa de L2, é provavelmente o modelo teórico de aquisição de L1 mais conhecido e o mais controvertido. Esse modelo, segundo Gregg (1984), seria provavelmente a tentativa mais ambiciosa e de maior influência realizada nos últimos anos para construir uma teoria geral de aquisição de L2 desde a teoria de aquisição de L1 de Chomsky. A teoria de Krashen tem pontos comuns com a de Chomsky no que diz respeito à distinção entre aquisição/aprendizagem e à distinção entre cognoscer (cognize) e saber (know). A aquisição, processo central da teoria krasheniana, equivale ao cognoscer (cognize) que se refere ao conhecimento inconsciente, tácito de um falante nativo, ao inatismo. A aprendizagem, processo periférico, equivale ao saber (know) que se refere ao conhecimento consciente. Essa similaridade é confirmada por Krashen (1985:24, nota 6) nos seguintes termos:

De fato a distinção feita por Chomsky entre cognoscer (cognize) e saber (know) é bem parecida, se não for idêntica, à distinção entre aquisição/aprendizagem. No caso, cognoscer se refere ao conhecimento tácito, inconsciente e saber ao conhecimento consciente" (Chomsky, 1975;1980)

O processo de aquisição de linguagem para Krashen, a meu ver, parece ser pré-determinado a ocorrer somente de acordo com as hipóteses por ele formuladas. O autor sugere que o lingüista tem um conhecimento onisciente do processo que se dá em fases seqüenciadas independente do sujeito que passa pelo processo e do contexto social em que esse sujeito está inserido.

Krashen, então, universaliza o processo por acreditar no inatismo como constitutivo da aquisição. Esse processo já existiria como algo evidente, já pronto, sendo que todo e qualquer aprendiz adquiriria a língua-alvo de um modo padronizado. As fases do processo estariam prontas à espera do aprendiz que teria que passar por elas se quisesse adquirir a língua-alvo. A esse respeito, Krashen considera que a aquisição se dá de uma única maneira poderia parecer "demodé" numa época em que as variações individuais são levadas em consideração em alguns modelos de aquisição/aprendizagem em L2/LE. Embora ele reconheça, por força de evidências empíricas, que as pessoas diferem em vários aspectos e que tais variações afetam a aquisição, em sua perspectiva essas variações podem ser constatadas na "superfície" e podem ter apenas um interesse prático. No âmago de sua teoria está o pressuposto chomskyniano que advoga a existência de um órgão mental que produz, de uma maneira fundamental, a linguagem humana (cf. Krashen 1985:3). Com base nessas considerações, eu diria que o elemento forte em sua teoria é a universalização, ou seja, a uniformidade do processo de aquisição.

O processo de aprendizagem, por sua vez, ocorre como resultado de um estudo consciente das formas da língua, i.e., conhecer as regras da língua, ser capaz de usá-las e de falar a respeito delas. Em suma, aprender implica ter conhecimento e competência gramatical da língua-alvo. O monitor, um dos mecanismos desse processo, entra em funcionamento para "auto-policar" e auto-corrigir a forma do enunciado depois que é produzido pelo aprendiz. Entretanto, o objetivo da aprendizagem é

a otimização do uso do monitor a fim de que ele não interfira na comunicação, favorecendo a precisão formal em detrimento da fluência.

Krashen foi bastante criticado por postular esta divisão tão taxativa entre aquisição/aprendizagem (cf. McLaughlin 1978; Gregg, 1984). McLaughlin criticou o fato da distinção ser definida em termos de inconsciente e consciente, uma vez que tais processos não são passíveis de investigação por serem conceitos muito subjetivos e, portanto, de difícil operacionalização. Tal dificuldade estaria na impossibilidade de se saber se um aprendiz atua com base numa regra verbalizável ou na sensação de certo ou errado. Outro ponto crítico dessa distinção diz respeito ao caráter exclusivo dos dois processos: o conhecimento adquirido não pode se tornar aprendizagem. McLaughlin e Gregg argumentam que com o tempo o conhecimento adquirido conscientemente via aprendizagem poderia passar para o nível inconsciente de aquisição.

Com relação à hipótese do insumo, Krashen a considera a parte central e mais importante de sua teoria geral de aquisição de L2. Além disso, como ele próprio coloca, pode ser o conceito mais importante em aquisição de L2 hoje em dia, uma vez que se constitui numa tentativa de responder a questão crucial de como adquirimos uma língua (Krashen 1982). Em seu modelo, Krashen advoga que uma língua é adquirida através da compreensão de insumo que contenha estruturas e vocabulário um pouco além do compreensível. O insumo deverá ser compreensível para que o aprendiz possa ligá-lo a seu conhecimento prévio e, assim

recebê-lo. Ao dizer que o aprendiz "recebe" o insumo, Krashen sugere que esse aprendiz é um mero receptor e, conseqüentemente, o processo de compreensão é entendido como receptivo. Esta posição retoma a visão tradicional da compreensão não espaldando a nova perspectiva desse processo que, como já adiantei, é ativo por construir e possibilitar a "negociação de sentidos" (Cicourel, 1974, apud Cavalcanti, op. cit.). O fato de o insumo precisar ser compreensível para o aprendiz não implica que a compreensibilidade deva caracterizar todo insumo. O ideal é o "i+1" que se constitui num insumo "ajustado" em certa medida, de maneira a fornecer estruturas contendo alguns elementos a mais, i.e., itens lingüísticos ainda não adquiridos, ou como diz Krashen (1985), linguagem que contém gramática não adquirida. A linguagem contida no "i+1" deverá estar, de acordo com a interpretação de Brown (1987), um pouco além do nível de competência dos aprendizes para que eles possam entendê-la em quase sua totalidade e ainda se sentam desafiados a progredir em seu processo de aquisição/aprendizagem. A esse respeito, gostaria de observar que para mim o desafio cognitivo implícito no "i+1" tem um sentido mais amplo do que um simples desafio cognitivo a nível de conhecimento lingüístico. Significa trazer para a sala de aula textos e atividades orais e/ou escritas cuja linguagem propicie a construção e a negociação de sentidos. Significa também que esses textos e atividades tenham uma finalidade, um propósito para o aprendiz enquanto ouvinte-interlocutor e enquanto leitor que almeja muito mais do que apenas se familiarizar com estruturas novas e pertinentes do ponto de vista do professor. O aprendiz compreenderá essa linguagem do "i+1",

segundo Krashen, com a ajuda do contexto, que inclui informação extra-lingüística, com seu conhecimento de mundo e com sua competência lingüística adquirida anteriormente. O processo de aprendizagem, em sua teoria, teria início quando houvesse um espaço vazio entre uma estrutura ou forma no insumo e o nível de competência do aprendiz.

Embora haja o reconhecimento da relevância e da pertinência dessa hipótese para estudos e pesquisas sobre aquisição/aprendizagem de L2/LE, alguns autores, entre eles Gregg (1984), Ellis (1985a) e Spolsky (1989), apontaram alguns pontos críticos da hipótese. O primeiro ponto, levantado por Gregg, se refere à falta de clareza existente no "i+1" que impossibilita uma definição do "i" e do "1:". Gregg, e com ele concordam Ellis e Spolsky, argumenta que, às vezes, o "i+1" parece se referir à próxima estrutura a ser adquirida e, às vezes, parece se referir à competência do aprendiz no estágio posterior ao estágio "i". Contudo, nenhum desses autores definem o que entendem por "i+1" ou, pelo menos, apresentam uma caracterização desse construto. O segundo ponto crítico está relacionado à forma forte da hipótese que afirma que a aquisição ocorre somente quando o aprendiz ouve insumo compreensível e que a participação do aprendiz em conversações não tem influência direta na aquisição da língua-alvo. A hipótese, portanto, postula que a aquisição de L2 está fundamentada na compreensão e não na produção de linguagem oral. Essa hipótese é apontada por Spolsky (op. cit.:191) como um ponto questionável do Modelo do Monitor na medida em que a fala da criança ou do aprendiz tem somente a função de sinalizar ao

interlocutor a necessidade de adaptar sua apresentação de maneira a ser compreensível. Ellis (op. cit.) critica a hipótese por deixar de reconhecer que o produto [1], assim como o insumo, também desempenha um papel importante no processo de aquisição. A esse respeito, Richard-Amato (1988) concorda com Ellis e acrescenta que a produção ajuda no recebimento do insumo compreensível, oferece oportunidades para praticar a língua e parece ser um importante meio para a testagem de hipóteses. Uma consequência prática desse postulado, de acordo com Weissberg (1988), é que a participação oral dos aprendizes deixa de ser uma característica essencial das atividades da aula de línguas. Entretanto, esse autor afirma que há um crescente reconhecimento de que a produção oral do aprendiz pode também contribuir para aquisição da nova língua. O terceiro ponto, evidenciado por Ellis, diz respeito ao fato da hipótese do insumo deixar de explicar a possibilidade de a aquisição ocorrer sem negociação bilateral de sentido.

1.2.2 A Pesquisa sobre o Insumo

A pesquisa sobre o papel do insumo na aquisição de segunda língua teve início nos anos setenta. Os tópicos de interesse para os pesquisadores da área, desde essa época até recentemente, restringiam-se aos seguintes:

- (i) comparação do desenvolvimento sintático entre aprendizes de L1 e L2;
- (ii) a natureza universal da aquisição de línguas;
- (iii) a influência de uma L1 ou de outras línguas no desenvolvimento da L2;

- (iv) o papel dos universais lingüísticos na aquisição de L2;
- (v) as variáveis sociais e afetivas que influenciam a aquisição de uma L2 (Gass & Madden, 1985).

Dentre os trabalhos iniciais na área, o de Wagner-Gough & Hatch (1975) teve uma especial importância para o avanço dessa linha de pesquisa. Neste trabalho elas destacaram que o processo de aquisição de L2 seria compreendido a partir do momento em que os pesquisadores na área deixassem de considerar a aquisição somente como um processo sintático, interno ao aprendiz. Os estudos anteriores ao de Wagner-Gough & Hatch descreviam as formas sintáticas da fala do aprendiz, mais especificamente, a ordem de aquisição de um conjunto de morfemas buscando investigar se tais formas eram um reflexo da influência da L1. Para as autoras, esses estudos tinham pertinência em termos descritivos principalmente se consideravam a aquisição de forma e de função. Contudo, tais estudos deixavam muitas questões relativas ao processo de aquisição sem resposta. Uma dessas questões é discutida pelas autoras e diz respeito à relação entre a fala dirigida ao aprendiz e a fala produzida pelo aprendiz. Com referência a esse trabalho de Wagner-Gough & Hatch, Larsen-Freeman (1985) comenta que as pesquisadoras foram uma das primeiras a chamar atenção para o fato de que se os pesquisadores quisessem tecer considerações pertinentes sobre o produto do aprendiz, deveriam voltar sua atenção para o insumo da língua-alvo com o qual o aprendiz tem que trabalhar.

Wagner-Gough & Hatch avançaram em suas reflexões e propostas para a pesquisa em aquisição de L2 quando, com base no proposto por Hymes (1972), argumentaram em favor da necessidade

de mais pesquisas na área de linguagem em que a fala seria estudada no contexto de comunicação, ou seja, pesquisas com base em dados de conversação. Essas pesquisas levariam em conta a relação entre língua e comunicação, no sentido de apenas analisar a forma e a função semântica dos enunciados no contexto de produção. A concepção de aprendizagem de línguas das pesquisadoras, como processo que envolve variáveis lingüísticas, afetivas e cognitivas, também reflete um avanço para a época. Entretanto, elas deixam de incluir a variável relativa ao contexto social em que ocorre a aprendizagem e no qual está inserido o aprendiz.

As pesquisas nessa área nos últimos anos começaram a ampliar seu escopo de investigação para incluir, segundo Gass & Madden (1985), a influência do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento da competência do aprendiz numa L2, enfocando o papel do insumo para o aprendiz e as interações nas quais ele se envolve. Pica et. al. (1986) também falam que as pesquisas sobre as condições de produção do insumo contribuíram para a ampliação dos horizontes da pesquisa em L2. Para estes autores, a ampliação se deu a partir do momento em que a pesquisa interessada na produção em interlíngua como uma manifestação dos processos que estavam ocorrendo no aprendiz passou a se interessar pelo ambiente lingüístico do aprendiz e pelo papel desse ambiente na facilitação desses processo internos.

O texto de Corder de 1967, considerado um trabalho seminal para a área, contribuiu para que o escopo da investigação fosse ampliado, uma vez que ele estabeleceu a distinção entre

insumo e processamento [2]. O insumo seria o conteúdo programático que seria controlado pelo professor. A esse respeito, Corder (op. cit.) salienta que o simples fato de se apresentar ao aprendiz uma determinada forma lingüística não dá necessariamente a essa forma o status de insumo. Isto porque o insumo para ele se constituiria nas formas lingüísticas que entram no mecanismo de aquisição de linguagem do aprendiz e não nas formas que estariam disponíveis para entrarem nesse sistema. O aprendiz, então, controla esse insumo, ou melhor, controla seu processamento que poderá ser determinado não pelas características do conteúdo programático, mas sim pelas características do seu mecanismo de aquisição de linguagem. Essa distinção foi estabelecida por Corder, segundo Gass (1988), com o intuito de mostrar a inadequação de se considerar os aprendizes como receptores passivos de informações lingüísticas. Corder visava enfatizar a não-equivalência de insumo e processamento num momento da pesquisa em aquisição de L2 que explicava o processo através de um modelo simples e linear, assim esquematizado por Larsen-Freeman (1985:442)

INPUT ==> BLACK BOX ==> OUTPUT

Esse modelo via o aprendiz como uma "caixa preta" que esperava passivamente ser alimentado pelo insumo fornecido pelo falante nativo. A produção desse aprendiz era, portanto, considerada isomórfica ao insumo fornecido pelo falante nativo no sentido de que todo o insumo que entrava no sistema do aprendiz fatalmente sairia via produto (output). Os estudos sobre insumo organizados na coletânea de Gass & Madden (1985) levantam

questionamentos a respeito dessa relação isomórfica entre o produto do aprendiz e o insumo que lhe é fornecido, lembrando aos envolvidos na área de aquisição de L2 que os aprendizes não assimilam todas as formas que lhes são apresentadas no insumo.

Na literatura sobre pesquisa em aquisição e ensino/aprendizagem de L2, o conceito de insumo tem, geralmente, o sentido krasheniano de itens, formas linguísticas ainda não adquiridas. É comum os pesquisadores na área deixarem de explicitar o conceito de insumo adotado, dando a entender aos leitores que partem do pressuposto de que existe um único sentido para insumo. No entanto, nessa mesma literatura podemos encontrar outros sentidos para insumo, como salientam Faerch & Kasper (1986:257):

"A noção de insumo é usada na pesquisa em aquisição de L2 com vários sentidos que abrangem desde formas e estruturas gramaticais específicas (cf. Allwright, 1984; Lightbown, 1985), passando por insumo visto numa perspectiva interacional (cf. Long, 1981; Pica & Doughty, 1985 a,b), até o 'conteúdo cultural do insumo' (Saville-Troike, 1985)"

Essa variedade de sentidos parece evidenciar a necessidade de se ampliar o conceito de insumo se o pesquisador na área considera a língua-alvo como algo mais que somente estruturas. Insumo seria toda forma de linguagem (oral, escrita, gestual, visual) com a qual o aprendiz interage implícita e explicitamente.

O termo insumo, sem dúvida, traz consigo o sentido krasheniano e subjacente a este sentido estão pressupostos teóricos embasados no inatismo da teoria chomskiniana que tem uma

concepção racionalista da linguagem. Da perspectiva desta concepção, o aprendizado de língua se constitui no desenvolvimento de um sistema mental e a relação pensamento/linguagem não sofre determinação social. Nesse sentido, a aquisição/aprendizagem seria um processo individual (Bourne, 1988) que independe do outro, do interlocutor, pois o falante é "ideal" e a comunidade de fala é "homogênea".

Considerando a inexistência, na literatura resenhada sobre ensino/aprendizagem de L2/LÉ de um termo homólogo a insumo dentro de uma tradição não inatista, mas considerando também minha concordância de que há necessidade de algum tipo de insumo para que a aquisição/aprendizagem aconteça, o termo insumo será utilizado nesta pesquisa. Contudo, ao longo da discussão, ele estará ampliando o âmbito de sua significação.

Depois de apresentar e discutir a hipótese do insumo, a trajetória da pesquisa sobre o papel do insumo na aquisição de L2 e o conceito de insumo, é relevante mencionar a classificação dos estudos sobre insumo proposta por Larsen-Freeman (1985). Nesta classificação, a pesquisadora divide os estudos de 1975 até 1985 em três áreas, a saber:

- . Estudos que exploram alguns aspectos da ligação insumo-produto.
- . Estudos que caracterizam interações entre falante nativo e falante não-nativo.
- . Estudos que caracterizam interações entre falantes não-nativos.

Os estudos da 1ª área enfocam pesquisas sobre os aspectos quantitativo e qualitativo do insumo e sua ligação com o produto.

As pesquisas na área de quantidade de insumo (Rubin, 1975; Seliger, 1977; entre outros) partiram da hipótese de que os aprendizes que tivessem maior oportunidade de usar a língua-alvo ou de receber mais insumo na língua alvo apresentariam os níveis mais altos de proficiência. Das pesquisas realizadas, a conduzida por Seliger (1977) evidenciou que os alunos de inglês como L2 que geram insumo de maneira mais significativa dentro e fora da sala de aula foram considerados mais proficientes do que os alunos denominados baixo geradores de insumo.

As pesquisas na área de qualidade do insumo (Wagner-Gough & Hatch, 1975; Long, 1981; Lightbown, 1983; Long & Sato, 1983; entre outros) investigaram qualidades do tipo saliência perceptual, frequência de ocorrência na fala do falante nativo, complexidade sintática e semântica, e sequência instrucional. O objetivo das investigações era ver se uma ou mais dessas qualidades explicaria o produto dos aprendizes. O resultado mais recorrente dessas pesquisas resenhadas por Larsen Freeman revela a existência de uma correlação positiva entre a frequência de uma determinada forma no insumo dado pelo falante nativo e a ordem em que os aprendizes apresentam a mesma forma no seu produto. No entanto, esse resultado foi contestado nos estudos de Lightbown (1983) e de Long & Sato (1983).

Os estudos da 2ª área, considerada a área principal em termos de quantidade de pesquisas, abrangem investigações que caracterizam interações entre falante nativo e falante não-nativo e têm geralmente o objetivo de identificar as modificações que os falantes nativos fazem durante estas interações.

Esses estudos foram divididos pela autora em duas áreas

e têm por base a classificação proposta por Long em sua tese de doutorado de 1980 e que aparece num texto do autor de 1983 (Long, 1983b).

- (i) modificações feitas pelos falantes nativos no insumo lingüístico (fala simplificada dirigida a estrangeiros;
- (ii) modificações feitas pelos falantes nativos na estrutura interacional do discurso (discurso da fala simplificada dirigida a estrangeiros).

Nesta área estão incluídas pesquisas realizadas nessa linha conduzidas no contexto da sala de aula e que tratam da fala do professor (Long, Adams, McLean & Castaños, 1976 e Gaies, 1977, apud Larsen-Freeman, op. cit.; Henzl, 1979; Chaudron, 1983a; Long & Sato, 1983; entre outros).

Com relação às modificações feitas pelo falante nativo na forma lingüística do insumo dirigido aos falantes não-nativos, a autora apresenta um resumo das modificações veiculadas pelas pesquisas na área. A autora esclarece que nem todas as interações entre falante nativo e falante não-nativo apresentam todas as características mencionadas no levantamento que ela fez. Tais modificações podem ocorrer também na fala do professor. As modificações feita na forma lingüística desse insumo incluem, então, as seguintes características:

- o insumo é mais curto e menos complicado e é produzido num ritmo mais lento.
- o insumo tende a ser mais regular, tem uma ordem canônica e apresenta uma proporção alta de padrões não-marcados.
- há menor incidência de falsos começos e de reparos.
- vocabulário de alta frequência
- há um uso limitado de pronomes, provavelmente devido à crença de que as referências devam ser as menos ambíguas possíveis.
- há maior incidência de perguntas.
- há maior frequência de **question-tags** e de perguntas

com alternativas.

- há menor incidência de modificações pré-verbais, presumivelmente, para que a nova informação possa ser destacada ao final de um enunciado onde esta informação é mais saliente.

- o insumo é verbalizado num tom mais alto, apresenta uma maior variação na entoação do tom e é falado num volume de voz alto.

- o insumo contém um menor número de vogais e de formas reduzidas.

No que se refere às modificações feitas na estrutura interacional do discurso do falante nativo com o falante não-nativo, a autora apresenta os resultados evidenciados pela pesquisa a respeito da maneira como os tópicos são nomeados. Os resultados apontam a existência de uma preferência por perguntas em movimentos de iniciação de tópico no discurso da fala simplificada dirigida a estrangeiros. Além disso, os tópicos são tratados de uma maneira simples e rápida, sendo também mais restritos uma vez que lidam com o "aqui e agora". Para tornar os tópicos mais salientes, o falante nativo faz uso da acentuação enfática [3] e de uma pausa antes dos tópicos. Nessas interações pode-se observar o emprego de táticas e estratégias (Long, 1983b) do tipo repetições dos próprios enunciados e repetições de enunciados emitidos pelo interlocutor, verificação de compreensão, expansões, pedidos de clarificação e de confirmação. Long observa que não é o uso dessas estratégias que distingue o discurso da fala simplificada dirigida a estrangeiros da conversação com falante nativo, mas sim a alta frequência das estratégias no discurso da fala simplificada dirigida a estrangeiros.

Os estudos da 3ª área que enfocam as interações entre os falantes não-nativos (Plann, 1976; Long, Adams, McLean &

Castañós, 1976; Harley & Swain, 1977 e Larsen-Freeman, 1982, apud Larsen-Freeman, op. cit.; Varonis & Gass, 1985) têm recebido pouca atenção dos pesquisadores. A esse respeito, Larsen-Freeman comenta que esses estudos têm sido muito pouco explorados se comparados àqueles desenvolvidos na 2ª área.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas com o ensino do francês no Canadá (Harley & Swain, op.cit.) e com o ensino do espanhol nos Estados Unidos (Plann, op.cit.) revelaram que o insumo proveniente do não-nativo pode ser responsável pelo desenvolvimento dos chamados dialetos de sala de aula em programas de imersão. A pesquisa também aponta que os não-nativos podem se beneficiar das interações realizadas na língua-alvo com seus colegas/pares. O estudo de Varonis e Gass (1985) revelou que os falantes não-nativos adquirem prática na negociação para recuperar o significado, uma vez que as quebras na comunicação são mais frequentes entre eles. Além disso, os não-nativos nem sempre podem depender de um falante nativo com conhecimento e experiência na fala simplificada para intervir e solucionar a quebra para eles. Uma outra pesquisa desenvolvida por Larsen-Freeman (1982, apud Gass & Madden, 1985) afirma que o insumo proveniente dos colegas/pares tem valor porque é frequentemente mais acessível a outros falantes não-nativos do que a fala de um falante nativo.

A pesquisa desenvolvida para esta dissertação está inserida nessa 3ª área dos estudos sobre o insumo, enfocando, assim, as interações em inglês na sala de aula entre professor e alunos, falantes não-nativos de inglês como LÉ.

1.2.3 O Insumo Compreensível?

O insumo compreensível, oral e escrito, é considerado por pesquisadores em LE como um aspecto essencial para o desenvolvimento da habilidade de produzir a língua-alvo fluentemente. Contudo, os estudos realizados para descobrir o que faz o insumo ser compreensível não conseguiram ainda esclarecer essa questão. De um lado, Faerch & Kasper (1986) observam que a noção de insumo compreensível engendrou crescentes pesquisas sobre "compreensibilidade" que objetivavam investigar como o insumo se torna compreensível para os aprendizes. No entanto, continuam Faerch & Kasper, a maioria dos estudos recentes sobre o insumo, que se propõem a identificar as qualidades que fazem o insumo ser compreensível, dão pouca atenção aos processos de compreensão como tal. De outro lado, Call (1985), em sua pesquisa sobre a relação entre memória, compreensão de linguagem oral e a hipótese do insumo, aponta que a sintaxe tem um papel importante para tornar o insumo compreensível.

O insumo compreensível que leva à aquisição é o insumo ao nível de "i+1", ou seja, o insumo para estimular a aquisição tem que conter algumas estruturas e vocabulário um pouco além do nível de proficiência do aluno. Esta definição krasheniana de insumo compreensível, observa Brown (1984), está vinculada à hipótese da ordem natural. Esta hipótese sustenta que o aprendiz progride de estágio em estágio ao longo da ordem natural através da compreensão de insumo que está a um nível acima de seu estágio atual.

Krashen et. al. (1984:265) apontam que " os alunos são

capazes de um nível de compreensão maior do que o "i+1", especialmente se há maior quantidade de pistas contextuais e se eles se concentram na compreensão global das idéias principais com pouco ou quase nenhum detalhe de apoio". Estes autores acham que os alunos iniciantes precisam aprender a voltar sua atenção para palavras chave no insumo e usar estes itens lexicais (substantivos, verbos, adjetivos e, às vezes, advérbios) junto com pistas contextuais para compreender as mensagens presentes no insumo. Assim, o contexto linguístico e o não-linguístico serve para esclarecer o significado de palavras desconhecidas que podem eventualmente fazer parte do vocabulário do aluno.

Call (op.cit.) observa que, de acordo com esta explicação de Krashen et. al., o insumo compreensível é definido em termos de vocabulário de conteúdo, não sendo, portanto, levado em consideração a contribuição que o conhecimento da sintaxe pode trazer para a compreensão da linguagem. Para Call, o conhecimento do vocabulário não é suficiente para fazer dos alunos "bons ouvintes". Eles devem também ser capazes de usar a sintaxe para ajudá-los a reconhecer as relações entre as palavras que ouviram e para reter os enunciados na memória o tempo suficiente para entendê-los. Com base nos resultados de sua pesquisa, Call propõe exatamente o oposto de Krashen nas atividades de compreensão de linguagem oral. Os alunos somente estariam prontos para iniciar atividades de aquisição em que ouviriam o insumo "i+1", buscando compreender o significado global do texto, depois de uma familiarização com o vocabulário e as estruturas. Krashen argumenta que a aquisição de estruturas acontece quando o

aprendiz entende "mensagens" e não volta sua atenção para a forma do insumo; o aprendiz busca assim entender o significado do insumo.

Swain (1985) define insumo compreensível como linguagem dirigida ao aprendiz que contém algum elemento novo, mas é entendida por ele devido a pistas lingüísticas, paralingüísticas ou situacionais, ou ainda pelo apoio do conhecimento de mundo. A pesquisadora examinou a proficiência lingüística (competência gramatical, sociolingüística e discursiva de Canale & Swain, 1983) de crianças canadenses em programas de imersão em francês e os resultados evidenciaram que embora o insumo compreensível seja essencial para a aprendizagem de línguas, ele não é a única fonte de aquisição. Ela argumenta em favor da importância do produto compreensível [4] para a aquisição, pois este se constitui num mecanismo necessário de aquisição independente do papel desempenhado pelo insumo compreensível. O papel do produto é no mínimo o de fornecer oportunidades para o uso contextualizado e significativo da linguagem, para testar hipóteses sobre a língua-alvo e para fazer o aprendiz experienciar a mudança de uma análise puramente semântica para uma análise sintática da língua.

O produto tem duas funções principais que o insumo compreensível deixa de preencher:

(i) É possível compreender a "mensagem" (insumo) sem se fazer uma processamento sintático, pois a compreensão se dá através do conhecimento do significado das palavras (processamento semântico). Em contrapartida, a produção de linguagem oral e/ou escrita exige um conhecimento explícito de regras lingüísticas. Assim, o produto força o aprendiz a prestar atenção consciente

aos meios de expressão necessários para ele comunicar seus significados desejados.

(ii) A produção é também necessária para o aprendiz testar hipóteses sobre a língua-alvo e para receber retorno com correção sobre formas aprendidas incorretamente ou hipergeneralizadas. Ou seja, o aprendiz deve falar, produzir a língua-alvo para experimentar as diversas formas de expressão, para ver como estas formas funcionam e, assim, descobrir onde está o problema se as formas usadas não funcionam. (cf. Dornyei, 1991)

O produto de que fala Swain deve envolver mais do que simplesmente conseguir comunicar uma "mensagem" que pode apresentar formas gramaticais incorretas/inaceitáveis e linguagem inadequada sociologicamente. Ao processo de negociação de significado que ocorre na interação, deve ser incorporada a noção de que uma "mensagem" precisa ser passada de maneira precisa, coerente e adequada. A pesquisa realizada evidenciou que os aprendizes desenvolveram estratégias para comunicar suas "mensagens" que são adequadas para a situação de sala de aula onde eles são entendidos por seus professores e colegas. A pesquisadora Swain diz que parece haver uma exigência mínima para que os aprendizes produzam linguagem que reflita de maneira mais apropriada ou precisa aquilo que desejam falar. Eles não são "forçados" a produzir falas mais compreensíveis, pois com sua produção atual eles conseguem se comunicar. Diante destas evidências, Swain sugere que para que os aprendizes façam progresso em sua aprendizagem, eles devem ser "forçados" a usar meios alternativos com o objetivo de expressar suas mensagens de

uma maneira mais adequada e precisa. Assim, ser "forçado" a produzir é recomendável e envolve alguma pressão no aluno para que ele analise a gramática (o *usage*) da língua-alvo e, também, para que ele produza linguagem (produto) que está um pouco além de seu nível atual de competência. Este conceito de produto "i+1" é paralelo ao "i+1" do insumo compreensível e foi, portanto, denominado por Swain de hipótese do produto compreensível.

As hipóteses do insumo e do produto tocam em alguns aspectos importantes da aprendizagem de línguas e tais aspectos em geral não são independentes um do outro. Para Dornyei (op.cit.) o professor não pode ter expectativas de que o aluno produza linguagem "i+1" sem que ele tenha aprendido primeiro o elemento "+1", isto é, sem que tenha recebido algum tipo de insumo "i+1". Por outro lado, o insumo compreensível por si só pode não levar ao desenvolvimento da língua, uma vez que somente a pressão para que o aluno use ativamente o novo material (o "+1") em sua produção irá forçar os alunos a analisar conscientemente as formas lingüísticas que a "mensagem" contém. Há, portanto, uma natureza inter-relacionada entre insumo e produto, especialmente porque o produto compreensível de um aluno pode muitas vezes se tornar o insumo compreensível para os outros alunos.

As conclusões e comentários de Swain sobre a necessidade de o professor "forçar" o aluno a refinar sua produção de linguagem oral/fala na língua-alvo para que esta se torne mais compreensível, não somente para seus professores e colegas, mas para outros interlocutores, muito contribuem para um repensar sobre a concepção do que vem a ser falar uma LE num curso de

formação de professores. Ao professor de línguas caberia o papel de não somente "forçar" uma produção mais refinada, mais precisa, mas também conscientizar o aluno-professor do objetivo de tal exigência. Como futuro profissional do ensino ele deve almejar uma produção de linguagem oral na LE mais precisa, coerente e adequada.

A discussão sobre o insumo compreensível como fator necessário para a aquisição de uma L2 traz a questão sobre que fatores tornam o insumo compreensível para o aprendiz em estudos sobre a aquisição em L2 e o insumo (Long, 1983b, 1985; Chaudron, 1983b, 1988; Call, 1985; Ellis, 1985b; Pica et. al., 1986; Murphey, 1990)

O fator decisivo para a compreensão do insumo vem a ser a interação entre os interlocutores quando estes realizam modificações interacionais na estrutura de suas falas, como por exemplo, verificação de compreensão, pedidos de confirmação e de clarificação (Long, 1983b). Durante a interação, os aprendizes e seus interlocutores negociam significados, i.e., eles modificam e re-estruturam suas falas visando chegar a um entendimento mútuo. Esta negociação tem como resultado que os aprendizes conseguem entender palavras e estruturas na língua-alvo além de seu nível de competência lingüística e eventualmente incorporam esses itens em sua produção de linguagem oral.

A compreensão se dá porque a interação gera uma maior quantidade de insumo (mais palavras são produzidas) e uma maior redundância (repetições, paráfrases, expansões). Esses fatores ajudam a tornar mais compreensíveis enunciados lingüisticamente

complexos do que enunciados com complexidades sintática reduzida (simplificados, modificados) fornecidos aos aprendizes sem espaço para interação (cf. Pica et al., 1986).

Ellis (1985b) considera que o insumo compreensível é resultado de tentativas realizadas em conjunto, pois a fala dirigida aos aprendizes é resultado de uma interação contínua entre falante nativo e aprendiz. O insumo compreensível, na ótica deste pesquisador, se constitui num fenômeno negociado em lugar de um fenômeno absoluto dependente do desenvolvimento da proficiência comunicativa do aprendiz. O fornecimento desse insumo precisa ser entendido como a negociação da mutualidade da compreensão entre os interaguintes em lugar de ser entendido como insumo simplificado.

Com relação à afirmação feita por alguns pesquisadores (Scarcella & Higa, 1981; Long, 1983b; Pica et al., 1986; Ellis, 1985b; entre outros) de que o processo de negociação é o elemento chave para a compreensibilidade do insumo e para o progresso lingüístico, Allwright (1988) chama a atenção para a impossibilidade de se fazer generalizações a esse respeito. Ele sustenta seu argumento colocando o caso de um aluno que participava muito pouco das interações em aula e, no entanto, foi considerado pelo professor como o aluno que fizera o maior progresso lingüístico. Para explicar casos desta natureza, Allwright vê a necessidade de se ter um método que permita a possibilidade de se considerar a aula de línguas, para alguns alunos, como esporte de espectador [5].

O processo de negociação, ressalta Allwright, pode inibir alguns alunos a ponto dos mesmos aprenderem mais quando

não envolvidos nesse processo. Assim, as aulas de línguas devem ser consideradas não tanto como ambientes em que acontecem oportunidades para negociar, mas muito mais como ambientes em que há oportunidade para se prestar atenção e talvez até aprender o que quer que seja que a interação torne disponível como insumo.

O professor estrutura sua fala fazendo simplificações, ajustes, visando assegurar a compreensão e fornecer aos alunos insumo compreensível. Estes ajustes, segundo van Lier (1988), são em grande parte intuitivos e pouco premeditados, e realmente parece não haver um modo científico de se especificar em qualquer momento o nível de desenvolvimento preciso do aluno. Para este pesquisador, a discussão de Stubbs (1983) sobre a metacomunicação, a linguagem de controle usada pelo professor (vide a esse respeito 2.2.1), acrescenta a esses ajustes automáticos um espectro de estratégias conscientes ou rotineiras para assegurar que a interação na sala de aula seja desenvolvida a partir de atividades. Estas estratégias podem ser tão importantes quanto a simplificação intuitiva em termos de fornecer insumo compreensível. O produto lingüístico do professor vai, portanto, conter elementos de (a) ajustes intuitivos na forma de "professorês" ou "fala simplificada dirigida a estrangeiros" e (b) estratégias didáticas conscientes (ou uma vez-conscientes) como os atos metacomunicativos de Stubbs. Entretanto, observa van Lier (op.cit.), é improvável que os alunos sejam meros receptores passivos de tais ajustes e estratégias. Ao contrário, eles têm à sua disposição meios para influenciar esses ajustes e estratégias e para indicar ao

professor se estão na "mesma sintonia" (Stubbs, op.cit.).

O princípio de desafiar os aprendizes um pouco além do seu nível atual de competência ("i+1"), mas sem desafiar em demasia ("i+2") ou subestimá-los ("i+0") é considerado importante por Brown (1984) que aponta uma restrição a esse respeito. A pesquisa em aprendizagem de L2 não forneceu subsídios para que se possa definir com precisão "níveis" e "estágios" (a ordem natural foi pesquisada somente em relação a morfemas gramaticais "fáceis"), daí a necessidade de se confiar na intuição coletiva e ponderada de professores e pesquisadores para a elaboração de materiais e de programas de curso.

Parece ser mais fácil para o professor fazer ajustes se ele tem que ajustar sua fala para um interlocutor de cada vez. Falar para grupos pode ser algo assustador que pode mudar o discurso do professor drasticamente. Murphey (1990) diz que o que realmente muda é a habilidade de o professor responder ao retorno [6]. A dificuldade de monitorar todo o retorno e em seguida ajustar o discurso a mensagens quase sempre contraditórias, se torna extremamente difícil se não impossível. Diante desta dificuldade, o professor na sala de aula normalmente ajusta sua fala minimamente para alunos individualmente e faz da sua conceptualização da "mensagem" o principal componente do discurso em lugar da compreensão de seu interlocutor. Entretanto, o aspecto principal da aquisição é a compreensão que os alunos têm/constroem das coisas e não o significado construído pelo professor. Assim, os professores precisam estar abertos ao retorno de seus alunos, às suas construções de significado. Na sala de aula, o professor se dirige a um grupo numeroso de alunos

e freqüentemente ele ajusta sua fala a um nível intermediário ou visa as necessidades de alunos de nível médio. Tal fato pode provavelmente, observa Murphey (op.cit.), entediar alunos de nível avançado e deixar de alcançar os de nível fraco. Uma possível solução seria os alunos interagirem entre si durante a aula, pois através da interação eles podem adquirir a língua e, principalmente, terão oportunidade de prática em ajustar sua produção e compreensão à de seu interlocutor. Eles podem praticar a reformulação de sua fala, pois se a linguagem usada não estiver adequada seu colega não entenderá. Assim, os alunos na sala de aula têm espaço para a prática de fazer ajustes, i.e., de tornar insumo compreensível ou de usar a linguagem adequada a uma pessoa por vez.

Krashen et. al. (1984) apontam cinco possíveis fontes de insumo compreensível para aquisição na aula de LE. Estas seriam a fala do professor, a fala do aluno (insumo em interlíngua), gravações em áudio, em vídeo e material proveniente do LD (textos e readers). Para estes autores, a fonte mais importante de insumo compreensível é sem dúvida a fala do professor. O insumo escrito tem um papel secundário, mas importante para os alunos iniciantes. Com relação ao insumo proveniente da fala do professor ou com o uso de insumo gerado pelo professor na aula de LE, Krashen et al. colocam que este tipo de insumo apresenta três problemas, a saber:

- a) o professor não é proficiente o suficiente na LE para produzir insumo compreensível de boa qualidade ao nível de "i+1";
- b) muito tempo é consumido na aula com atividades de

aprendizagem (explicação gramatical, exercícios de repetição e exercícios de sistematização da estrutura da língua-alvo) que fazem com que a quantidade de insumo compreensível seja extremamente baixa;

c) o professor não sabe como produzir insumo compreensível para alunos com nível de proficiência baixo.

A visão de compreensão que sustenta a teoria de aquisição de L2 proposta por Krashen apresenta a compreensão como um evento estático. O termo insumo compreensível, observam Roberts, Simonot, Bremer & Vasseur (1988), implica em um objeto acabado, pronto para ser consumido pelo aprendiz o qual ele pode ou não entender, de acordo com sua competência.

Ellis (1983:284) também fala da natureza estática da concepção krasheniana de insumo, dizendo que a própria escolha do termo insumo (*input*) já enfatiza tal natureza. Krashen concebe o insumo como passível de tornar disponível para o aprendiz uma estrutura que seu dispositivo de aquisição de linguagem está pronto para processar. Ellis ressalta que em nenhum momento Krashen considera a possibilidade de que o aprendiz e seu interlocutor venham a construir juntos um enunciado que mais tarde o aprendiz vá produzir sozinho. Ou seja, Krashen deixa de considerar que construções "verticais" se tornam mais tarde estruturas "horizontais".

Roberts et.al. (op.cit.) fazem a crítica ao "i+1" e adotam em sua pesquisa uma concepção de compreensão como processo, mutuamente construído no curso da inferência pelos participantes em um encontro (Gumperz, 1982). As condições mudam à medida que cada participante faz um ajuste ao significado,

construindo um processo essencialmente dinâmico e interativo.

O "i+1" krasheniano diz respeito à linguagem ajustada, modificada pelo professor com vistas à estrutura gramatical e ao léxico pouco acima do nível de conhecimento lingüístico do aprendiz. Este nível é pressuposto, idealizado pelo professor.

Retomando o que já coloquei na seção a respeito da pesquisa sobre o insumo, proponho que o conceito de insumo seja ampliado uma vez que considero a língua-alvo não como estruturas que se apresentam como um objeto de conhecimento exterior ao aprendiz, mas sim como um processo de negociação para a construção de significados.

A concepção de língua como objeto (Machado, 1989) se situa no objetivismo abstrato (Bakhtin, 1988) uma das tendências do pensamento filosófico lingüístico que advoga a onipotência do sistema. Essa tendência tem na base de seus fundamentos teóricos as premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista. Dentro desta visão, o sistema lingüístico constitui um fato externo à consciência individual e independente desta. Esta concepção considera a língua como sistema estável, formal e fechado em si mesmo, lugar do sistemático, exterior ao indivíduo e que existe independentemente da fala. Esta, por sua vez, constitui a concretização da língua, a sede do assistemático, do individual (Saussure, 1915, apud Franzoni, 1991). Tal concepção, observa Franzoni (op.cit.:67), "exclui, portanto, a possibilidade de um espaço de "convivência" entre o sistemático, identificado na pedagogia de línguas com a "abordagem gramatical", e o assistemático, que entraria em jogo ao se adquirirem as condições

de uso do sistema, ao se "comunicar", segundo Widdowson (1978)".

A concepção de língua-alvo como processo (Machado, op.cit.) surge no cenário do ensino de línguas com a abordagem comunicativa . A língua passa de objeto, sistema formal, fechado e imutável, para processo com uma dimensão dinâmica e mutável que, de acordo com Breen & Candlin (1980), envolve a negociação para construir significados e efetuar comunicação. Para estes autores, a comunicação implica uma negociação tensa entre membros de um grupo sócio-cultural específico onde as convenções [7] estão sujeitas a variações sempre que estão sendo usadas. Comunicar, portanto, não é simplesmente seguir convenções, mas é também negociar por meio e através delas. É uma atividade que engloba um processo variável de criar e seguir convenções. A concepção de língua-alvo como processo, a meu ver, envolve, portanto, aspectos lingüísticos (o sistemático) e discursivos (o assistemático) que têm uma relação de complementaridade, pois se articulam na negociação/construção de significados. Além disso, a língua como processo ocorreria a um nível cognitivo, processo mais individual de interlocução consigo mesmo e a um nível interpessoal que ocorre na interação com o outro.

O insumo seria, portanto, toda forma de linguagem (oral, escrita, gestual, visual) com a qual o aluno interage implícita e explicitamente, e com a qual tem uma relação objetivo-abstrata ou processual. O tipo de relação do aprendiz com o insumo vai depender da concepção de linguagem de seu professor e da sua própria concepção.

Em outras palavras, a ampliação aqui proposta tenta levar em consideração as críticas acima relacionadas. Ao se

propor esta ampliação ao invés de criar um termo novo, reconhece-se também a influência do modelo krasheniano na pesquisa na sala de aula e a contribuição das pesquisas sobre insumo para as pesquisas sobre a fala do professor.

NOTAS DO CAPITULO I

[1] No corpo do trabalho o termo **produto** refere-se a **output**.

[2] O termo **processamento** refere-se a **intake**.

[3] O termo **acentuação enfática** refere-se a **stress**.

[4] O termo **produto compreensível** refere-se a **comprehensible output** (Swain, 1985).

[5] No original: "To account for such cases we need an approach which permits the possibility that, for at least some of the learners some of the time, classroom language learning can be a 'spectator sport'." (Allwright, 1988:252)

[6] O termo **retorno** refere-se a **feedback**.

[7] Breen & Candlin (1980: 108, nota 2) usam o termo **convenções** porque consideram-no mais adequado do que "regras". As convenções são aprovadas socialmente e pessoalmente, produzem efeitos e são recriadas ao invés de serem meramente seguidas ou obedecidas como se fossem exteriores à influência social e pessoal.

CAPITULO 2

A FALA DO PROFESSOR NA AULA DE LE

Este capítulo, organizado em duas partes - a aula como ritual e o discurso de sala de aula - tem como objetivo apresentar um arcabouço teórico para a análise dos dados (Capítulo 3). O arcabouço tem sua base em Cicurel (1990) e Long (1983b). Esta base é, às vezes, ampliada através de contribuições buscadas em Cazden (1988) e van Lier (1988), entre outros.

2.1 A Aula Como Ritual

A aula, segundo Cicurel (1990), remete a uma experiência que cada um conhece (a de ser aluno, estudante universitário ou, às vezes, professor) e que comporta um certo número de elementos ritualizados.

Embora uma aula de línguas numa metodologia interativa [1] nunca seja idêntica a uma outra e seu desenvolvimento não possa ser previsto inteiramente, ainda assim esse desenvolvimento, ressalta Cicurel (op.cit.), se faz segundo um

quadro formal onde um certo número de operações discursivas aparecem com regularidade e parecem ter elementos de um "ritual".

O observador de uma aula de línguas poderá constatar que o professor segue uma linha de conduta implícita que ele desenvolve à sua maneira e que se traduz por um certo número de estratégias comunicativas. Cicourel (1990) menciona as seguintes estratégias de comunicação usadas pelo professor:

- (i) anunciar o que se faz
- (ii) fazer referência a um conhecimento compartilhado
- (iii) indicar o que é preciso reter na memória
- (iv) recapitular
- (v) administrar os turnos de fala

Na aula ocorre a ritualização de certas práticas que podem levar o observador a crer na existência de uma grande rigidez nas interações no contexto didático. De fato, a comunicação didática apresenta formas específicas e recorrentes. Contudo, a ritualização e a recorrência de determinadas práticas didáticas não quer dizer que estas sejam sempre assim.

Para Stubbs (1983), as salas de aula tendem a ser lugares padronizados e rotinizados, ou seja, um ambiente invariável, ritualizado e estilizado.

Wong-Fillmore (1985), falando sobre características que fazem das salas de aula ambientes de aprendizagem, afirma que a linguagem usada e a maneira como as aulas são estruturadas e organizadas para o ensino podem influenciar a aprendizagem da língua. O objetivo principal da estrutura de uma aula é facilitar o ensino do conteúdo da disciplina. As salas de aula são um ambiente social complexo em que a presença de vários alunos com personalidades, níveis de interesse e vontade de aprender

diferenciados podem contribuir para uma situação social caótica e imprevisível sem qualquer tipo de estrutura. Além disso, os professores têm um programa para ensinar durante o ano. Para cobrir o programa dentro do tempo estipulado pela instituição, eles têm que exercer um controle sobre o comportamento social dos participantes da aula. Este controle envolve a programação de eventos e a organização das aulas; envolve também a imposição de regras que governam o movimento, o comportamento e a interação social entre os alunos e entre os professores e os alunos durante a aula. A maneira como as aulas são organizadas e como os eventos de ensino são estruturados determinam em grande parte a natureza da linguagem que os alunos ouvem e usam na sala de aula.

Para esta autora, professores que adotam e quase sempre mantêm o mesmo formato de aula podem ser considerados como adeptos de uma prática sem imaginação e rotinizada. Entretanto, do ponto de vista dos alunos, a consistência na apresentação e nas atividades ajuda-os a seguir a aula sem ter que ficar imaginando o que vai acontecer e, assim, eles sabem o que têm que fazer.

van Lier (1988), por sua vez, considera as aulas como eventos "híbridos" que são parcialmente planejados de antemão e parcialmente construídos durante seu desenvolvimento.

Com relação ao que é planejado, as aulas podem mostrar elementos de diversas fontes e recursos organizacionais, notadamente os de natureza cognitiva, institucional, metodológica e ritualística. Para este pesquisador, as composições específicas desses recursos ou ingredientes de pré-determinação podem levar a diferentes expectativas e orientações na sala de aula.

Com relação ao que é construído, o mesmo conjunto de recursos pode ser usado quando a construção tem que ser feita no local, i.e., durante a aula. Neste processo, um outro recurso essencial, o contexto social, adquire uma importância primordial. Este constitui-se num recurso essencialmente local enquanto que os outros, podem ser local e não-local. A organização das aulas depende, assim, desses diferentes tipos de recursos. van Lier considera por ritual a confiança/dependência em procedimentos rotineiros e em práticas pedagógicas na sala de aula. Esta dependência constitui grande parte da bagagem profissional do professor e dá à aula muito de sua identidade característica.

O trabalho realizado na sala de aula é em parte pré-planejado e em parte construído localmente. O pré-planejamento é geralmente feito pelo professor visando aos alunos e a improvisação, ou montagem local, acontece porque os planos nunca são imutáveis ou porque os alunos fazem coisas inesperadas (talvez porque eles não estejam suficientemente informados sobre o que "devem fazer"). É principalmente nas seqüências não-planejadas que se pode observar os alunos tomando iniciativa e usando linguagem criativa. Esta afirmação, observa van Lier, pode sugerir que o professor deve planejar menos ou ainda não planejar o trabalho em sala de aula, deixando assim a cargo dos alunos a decisão sobre o que deve ser feito na aula. Contudo, pode ser irrefletido pressupor que toda estrutura e seqüência lingüística fornecida pelo professor é contra-producente. Na sala de aula deve haver lugar para o planejado, o controle e para o

improvisado, a iniciativa.

O controle pode ser compartilhado por professor e alunos para que o discurso se torne menos assimétrico e possa ser planejado em conjunto. O planejamento então se torna parte da interação em lugar de ser imposto por alguém fora da interação. Além disso, os alunos são desafiados a exercitarem sua competência interacional. Para van Lier (op.cit.:234), este controle compartilhado "resultaria naturalmente em redução da ênfase na elicitación e nas respostas orais dadas pelos alunos aos exercícios e/ou perguntas do professor, criando, assim, mais espaço para outros tipos de interação mais produtivas."

Na sala de aula, a fala conduzida pelo professor pode ser avançada por uma série de perguntas ligadas entre si, parecidas com o diálogo socrático, por uma série de instruções ou diretivos visando uma produção lingüística, ou ainda por vários tipos de fala que estão próximas a conversações comuns ou a exposições (narrativas). A participação dos alunos nas diferentes formas de ritual varia de acordo com o tipo de interação. Basicamente o professor pode considerar toda a classe como um destinatário genérico, esperando respostas em coro ou de voluntários, ou ele pode selecionar determinados alunos num formato de díade rotativa. Existem variações na forma de repetições em cadeias ou atividades de jogos com regras específicas. Entretanto, a característica básica é que a participação na aula é pré-especificada. Deve ser revisto o lugar dos elementos ritualísticos na aula, tais como, a repetição em coro, as perguntas de verificação (de respostas já conhecidas) consideradas como comunicação não-autêntica porque não ocorrem

fora da sala de aula. van Lier considera uma "cirurgia prematura" abandonar atividades ritualizadas, pois se a sala de aula se constitui numa cultura genuína (cf. Breen, 1985) há com certeza lugar para elementos ritualizados, rotinizados e lúdicos os quais seriam os veículos de socialização nesta cultura que é a sala de aula. Atividades com características de ritual podem desempenhar um papel importante nos procedimentos da sala de aula, principalmente no que se refere à criação e manutenção de um contexto sócio-cultural, mas provavelmente em termos de uma aprendizagem mais direta. Assim, argumenta este autor, antes de rejeitar um trabalho ritualizado como repetição em coro, músicas e fala cantarolada em nome de uma "verdadeira" comunicação, a pesquisa de sala de aula deveria analisar as funções dos rituais no contexto social da sala de aula e avaliar seus benefícios potenciais.

van Lier observa que os dados de sala de aula apresentam características exclusivas deste contexto de ensino/aprendizagem. Uma dessas características diz respeito ao caráter ritualístico de atividades nas quais os participantes sabem o que fazer durante seu desenvolvimento porque conhecem a estrutura de participação das atividades. Este conhecimento é adquirido porque as atividades são realizadas repetidas vezes ao longo de linhas de ação similares que as transformam em rotinas em que os participantes sabem também o que provavelmente irá acontecer.

As obrigações profissionais do professor

Na sala de aula, como em todos os outros lugares sociais (incluindo-se aí os lugares administrativos e comerciais), as interações de linguagem se desenvolvem segundo o papel que tem o sujeito falante. Esse papel ou essa função se traduz por um certo número de atos ou de atos de fala que temos o direito ou o dever de cumprir, ou que somos impedidos de cumprir (van Dijk, 1979, apud Cicurel, 1990). Na sala de aula de línguas, observa Cicurel, esses direitos aparecem sob a forma de convenções comunicativas através das quais o professor assume o papel de diretor das interações. Ele administra e é responsável pela palavra emitida; ele decide o tema da aula e julga as produções de linguagem de seus alunos, ele controla o conteúdo e tem autoridade, mantendo, assim, o lugar do saber e do poder. Em outras palavras, essas são as obrigações profissionais do professor.

Para manter o lugar do poder, o professor vê como sua obrigação profissional colocar o **saber** no cenário pedagógico. Esta obrigação exige que o professor seja um improvisador da palavra. No caso do professor de línguas, a função de simulador que Porcher (1984, apud Cicurel, 1986) destaca é particularmente marcada, pois não é suficiente que ele apenas relate e descreva um saber, mas deve também transformar este saber em discurso de comunicadores. O professor deve, portanto, fazer do aprendiz emissor da fala em LE através de procedimentos de solicitação, de um jogo de perguntas e de simulacros diversos. Para realizar esta obrigação profissional, ele recorre a procedimentos de encenação

do saber (*mise en scène du savoir*) como, por exemplo, a teatralização, o suspense, a simulação de ignorância do saber. Um dos procedimentos dessa encenação, particularmente acentuada nos cursos de língua, consiste em o professor protelar a resposta com o objetivo de dar aos alunos o tempo para procurar ou "desejar" a referida resposta. O professor cria uma espécie de suspense do saber possivelmente porque acredita que o aluno provavelmente vá memorizar melhor os enunciados com tal encenação do saber e, desta maneira, irá aprender a LE.

No discurso da sala de aula, o professor assume um papel que é superordenado ao papel dos outros participantes do discurso, os alunos. Existe, portanto, uma relação assimétrica (Henzl, 1979; Stubbs, 1983; Fairclough, 1985) entre professor-alunos no sentido de o professor representar e fazer uso de uma autoridade que seu papel lhe confere. Esta assimetria se fortalece mais ainda pelo fato de que o professor tem mais competência na língua-alvo de interação do que os alunos.

Em resumo, as obrigações profissionais do professor, segundo Cicurel, são:

(1) fazer produzir (favorecer a produção da língua-alvo pelos aprendizes);

(2) fazer compreender (assegurar a compreensão das diversas produções de linguagem e a inter-compreensão dos membros do grupo);

(3) julgar a produção de linguagem de seus alunos. Essas obrigações se refletem nas representações que o professor faz de seu papel.

As representações de professor e de aluno que entram em jogo no processo de ensinar e de aprender

Algumas das representações que o professor faz de seu papel nesse processo seriam a de conselheiro, a de alguém que mantém a ordem, aquele que estimula e anima a aula, aquele que pergunta e controla o conteúdo (Coracini, comunicação pessoal). O professor tem representações a respeito do papel do aluno que é visto como aquele que tem de participar das atividades e que responde às perguntas; aquele que desconhece a LE e por isso usa a L1 e como aquele que não entende ou dificilmente entende o insumo na língua-alvo sem que seja simplificado.

Existem as mesmas representações, segundo Coracini (1991), em relação ao papel do aluno nesse processo. O aluno, que analogicamente à obrigação profissional do professor, teria seus deveres, veria seu papel como aquele que invariavelmente faz erros e (só) completa frases; aquele que deve responder às expectativas do professor, i.e., fazer as atividades propostas e/ou responder às perguntas feitas pelo professor. Para o aluno, o professor é aquele que detém o saber e a autoridade; é aquele de quem ele espera receber "tudo" simplificado, pensado, "respondido"; e é quem dá e tem a última palavra constituindo-se no "juiz lingüístico" (Cicurel, op.cit.) que decide a validade das produções de linguagem dos alunos.

2.2 Discurso de Sala de Aula

O discurso de sala de aula, onde se dá a fala do professor, será aqui discutido a partir de estudos feitos por

Cazden (1988), Ehlich (1986) e Cicurel (1986;1990).

A sala de aula, segundo observa Cazden (1988), por fazer parte da instituição social escola, pode ser considerada como um sistema de comunicação. A própria existência de uma instituição social implica que a comunicação se dá dentro dela, que a experiência será compartilhada e que haverá expressão de solidariedade social, tomada de decisão e planejamento. E, no caso de uma instituição hierárquica, haverá formas de controle verbal e de transmissão de ordens, entre outras. Enquanto o servir em instituições como hospitais se dá de outros meios que não o lingüístico, a escola atinge seu objetivo básico através da comunicação que se constitui num aspecto central das instituições educacionais. Isto porque o processo de ensino se dá quase que exclusivamente através da linguagem falada que vem a ser também uma parte importante das identidades dos participantes. Além disso, os aspectos cognitivo e social são unidos pela linguagem. O estudo do discurso de sala de aula é para Cazden o estudo desse sistema de comunicação e do uso da língua num determinado contexto social.

Na sala de aula, devido à natureza institucional da escola, o modelo mais comum do discurso de sala de aula, ou seja, fazer o que é natural pelo menos para os professores, é a seqüência Iniciação pelo professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor.[2] Em geral a Iniciação é feita com uma pergunta e na seqüência o aluno responde (Resposta) e o professor avalia (Avaliação). Esta estrutura padronizada de discurso de sala de aula dirigido pelo professor caracteriza e marca este tipo de

discurso como específico da sala de aula. A estrutura padronizada I.R.A é mais facilmente reconhecida nas aulas dirigidas pelo professor. Nestas aulas ele controla o desenvolvimento de um tópico, o que é mais relevante para este tópico, e os turnos dos alunos determinando quem fala e quanto tempo fala.

A organização social da fala na sala de aula difere notadamente da organização da fala em ambientes como restaurantes, ônibus ou metrô onde ocorrem conversas simultâneas e autônomas. Na sala de aula, a fala é planejada e controlada por uma pessoa, o professor, o qual tenta permitir que somente uma pessoa fale de cada vez. O controle exercido pelo professor, segundo Cazden, não tem apenas um sentido "negativo", mas tem também um sentido "positivo" de realçar os objetivos e propósitos da educação escolar.

Na aula, os papéis interacionais dos participantes são marcados e dificilmente reversíveis. O professor dá orientações e os alunos as executam via linguagem não-verbal. O professor faz perguntas e os alunos as respondem geralmente com uma palavra ou oração.

Tratando da relação discurso de sala de aula e aprendizagem do aluno, Cazden afirma que falar deste discurso é falar sobre a comunicação entre indivíduos. No entanto, ela mesma aponta para a contradição existente nesta afirmação, pois o objetivo maior da educação é a mudança intra-individual e não a comunicação inter-individual. O estudo deste discurso, visto da ótica de Cazden, deve, conseqüentemente, considerar como o discurso observável da sala de aula afeta os processos não-observáveis do pensamento de cada um dos participantes e desse

modo a natureza daquilo que todos os alunos aprendem.

Discutindo os métodos cognitivos de análise de discurso de sala de aula, Cazden defende a utilização de seqüências mais longas de discurso para esta análise, o que permite que se pense a respeito do discurso de sala de aula como andaime e como reconceptualização.

Discurso como andaime

Na situação formal de ensino/aprendizagem este tipo de discurso refere-se a toda ajuda (ajustável e temporária) na forma de gestos e de estruturas linguísticas, geralmente, na forma de instruções e de perguntas que o professor fornece ao aluno para levá-lo a participar e realizar a tarefa proposta. Esta ajuda se configura como uma estratégia didática usada pelo professor com o objetivo de guiar a atenção mental do aluno em direção a determinadas características da atividade proposta e, assim, ajudá-lo a produzir o enunciado, a resposta desejada e planejada pelo professor. Esta ajuda ou andaime deverá ser gradualmente retirada para que o aluno possa planejar sua própria fala e possa desempenhar uma determinada tarefa sem o auxílio-paternalista do professor.

Discurso como reconceptualização

O termo reconceptualização chama atenção para a terceira parte da seqüência I.R.A, quase sempre considerada simplesmente como "avaliação". No entanto, o termo avaliação não expressa o significado mais abrangente desta terceira parte.

Avaliação se refere não somente ao veredito de certo ou errado emitido pelo professor, mas também à estratégia de induzir o aluno a uma nova maneira de pensar, de categorizar, de reconceptualizar e mesmo de recontextualizar.

A resposta do professor, semanticamente contingente à resposta do aluno, continua a ensinar o que se pode chamar de uma "visão do mundo". Os enunciados produzidos pelo professor, ou seja, as avaliações da seqüência I.R.A, têm a propriedade de alterar ou enriquecer o significado proposicional de uma resposta dada anteriormente pelo aluno.

No entanto, observa Cazden, a reconceptualização (reformulação das respostas dos alunos) deveria acrescentar significados alternativos sem negar a validade dos significados que os alunos trazem para a escola. A imposição das respostas do professor através do uso de sua autoridade deveria ser questionada, pois, em geral, o professor considera a visão do aluno não como uma alternativa à sua visão, mas como um "erro sério".

Ehlich (1986) fez um estudo sobre o discurso escolar no contexto de ensino alemão (L1) e analisou o discurso de sala de aula que é para ele uma das mais importantes manifestações lingüísticas do discurso escolar, pois é neste tipo de discurso que se realizam "os objetivos oficiais da instituição "escola" (Ehlich, op.cit.:148). Os outros discursos seriam os que ocorrem entre estudantes nos intervalos ou entre professores na sala de professores ou em conferências. Estes, para ele, parecem menos significativos.

Ehlich estabelece uma distinção entre o discurso

ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula, argumentando ser impossível tomar um pelo outro. Do ponto de vista da instituição, o discurso de sala de aula é um discurso ensino-aprendizagem: o professor ensina, o aluno aprende. Contudo, historicamente falando, esses dois tipos de discurso não coincidem de forma alguma, haja vista o fato de que há discursos ensino-aprendizagem em sociedades em que não há escolas. Para sustentar seu argumento, o pesquisador fez uma análise da estrutura interna desses discursos procurando caracterizá-los em suas semelhanças e diferenças.

Uma característica relevante que diferencia os dois discursos vem a ser sua condição de produção. Como já mencionado, o discurso ensino-aprendizagem não acontece somente na escola, mas em outras situações de ensinar e de aprender, como por exemplo, entre mãe e filho; criança e criança; adulto e criança. Este discurso se dá, quase sempre, numa relação de um para um, propiciando uma maior atenção ao processo individual de aprendizagem que responde ao desejo do aprendiz de possuir o conhecimento cuja falta ele reconhece. Para que esse discurso se realize, Ehlich aponta para a necessidade do reconhecimento recíproco dos papéis dos participantes e para a necessidade, por parte do aprendiz, de superar a falta de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem.

O discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula apresentam uma mesma característica que é a distribuição desigual de conhecimento entre membros de dois grupos, os que ensinam e os que aprendem. Assim, aquele que ensina tem à sua

disposição certos segmentos do conhecimento coletivo da sociedade e a organização do conteúdo do discurso necessária para transmitir esse conhecimento. Aquele que aprende não possui o conhecimento, mas tem o desejo ou a necessidade de adquiri-lo. Além disso, o aprendiz tem acesso direto a seu próprio processo de aprendizagem; em contrapartida, aquele que ensina desconhece esse processo.

No discurso de sala de aula, o professor, treinado pedagogicamente, está munido de um conhecimento pedagógico abstrato sobre o processo de aprendizagem do aluno. Este conhecimento constitui-se em uma forma de compensar o desnível entre os participantes do discurso. É possível inferir-se deste fato uma assimetria, ou seja, o aluno está em desvantagem porque não é preparado pedagogicamente para ser aluno, não adquire conhecimento sobre o processo de aprender. O fato de o professor ter, além do conhecimento e da organização do conteúdo do discurso, um conhecimento pedagógico sobre o processo de aprendizagem contribui para o fortalecimento de sua autoridade ou do que Ehlich chama de dominância. Neste discurso cabe ao professor acionar o processo de aprendizagem e determinar a quantidade de conhecimento a ser transmitida. Enquanto que no discurso ensino-aprendizagem é o aprendiz que aciona tal processo através de perguntas e eliciações, determinando a quantidade de conhecimento que deseja adquirir.

Ehlich traz ainda para a discussão sobre o discurso de sala de aula duas questões que remetem às circunstâncias de produção desse discurso. Estas circunstâncias contribuem para a transformação do discurso ensino-aprendizagem, na instituição

escolar, em discurso de sala de aula.

Na sala de aula, onde o processo de aprendizagem é considerado no geral, a relação de interlocução é de um para muitos. O professor é, geralmente, confrontado com um número de alunos e é criada a expectativa de que ele realize a transmissão do conhecimento de modo suficiente. Este confronto faz com que a natureza voluntária do discurso ensino-aprendizagem (desejar adquirir o conhecimento) fique perdida, favorecendo a mudança nas condições de ação. Assim, a vontade dos alunos de superar sua falta de conhecimento não está mais presente.

A ausência da voluntariedade por parte dos alunos é complicada por um outro fator, isto é, pela complexidade do conhecimento coletivo da sociedade que os alunos estão para adquirir. Individualmente, estes só têm uma percepção parcial de que lhes falta conhecimento e que valeria a pena compensar tal falta entrando no processo ensino-aprendizagem.

Na sala de aula, os alunos ficam num certo sentido perdidos quando se deparam com a totalidade do conhecimento de sua sociedade o qual permanece para eles como uma totalidade abstrata. Assim, afirma Ehlich (op.cit.:151), "a aquisição de conhecimento muda de algo que é divertido, porque satisfaz uma necessidade, para algo que requer algum esforço dos aprendizes". Conseqüentemente, conclui o autor, "os alunos não mais querem aprender, são forçados a aprender."

As questões discutidas acima levam à constatação do fato de que o aluno parece perceber o discurso ensino-aprendizagem cada vez menos como algo que lhe diz respeito. Tal

percepção faz com que o reconhecimento recíproco dos participantes do discurso, professor e alunos, deixe de existir. O discurso, na ótica de Ehlich, perde sua característica de constituir-se numa expressão do reconhecimento daquele que ensina pelo aprendiz e do aprendiz por aquele que ensina. A consequência desse estado de coisas é que o aluno na sua individualidade está apenas parcialmente "presente" no discurso de sala de aula, só participando, às vezes, ativamente neste discurso. Os alunos que estão parcialmente excluídos do discurso ensino-aprendizagem envolvem-se no que Ehlich chama de uma contradição com o discurso como um todo, isto é, existe um grupo de alunos que não participa do discurso ensino-aprendizagem ou participa apenas por um determinado tempo. Soma-se a isto o fato de a instituição exigir que "eles permaneçam fisicamente presentes num espaço de ação que não é mais deles" (Ehlich, op.cit.:152). Conseqüentemente, há uma flutuação entre a presença e a ausência (no que diz respeito a atividades práticas) dos alunos no discurso de sala de aula.

O autor conclui que os fatores que diferenciam o discurso de sala de aula do discurso ensino-aprendizagem são os seguintes:

- a) o fim da voluntariedade;
- b) a perda do reconhecimento;
- c) a flutuação entre presença e ausência no discurso

Por fim, ele ressalta que o discurso ensino-aprendizagem poderá ocorrer na escola. No entanto, as situações em que este tipo de discurso acontece são geralmente ocorrências raras, predominando, portanto, o que ele chama de discurso de sala de aula.

Embora Ehlich tenha trazido pontos de interesse sobre o discurso de sala de aula, suas colocações são um tanto taxativas no que se refere ao fato de que os alunos na sala de aula "não querem aprender, mas sim que são forçados a aprender" e à sua afirmação de que a "vontade dos alunos de superar sua falta de conhecimento não está mais presente quando a aprendizagem ocorre na sala de aula".

Cicurel (1986), no texto "Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?", examina o espaço que uma fala improvisada e imprevisível tem dentro de um conjunto de restrições incontornáveis que pesam sobre uma situação institucional de aprendizagem. Estas restrições remeteriam àquelas existentes em toda situação didática institucional, marcada por papéis sociais, convenções comunicativas que regem os turnos de fala, os modelos e hábitos didáticos. Em seguida, remeteriam àquelas que se reportam à matéria ensinada (no caso, a língua estrangeira) e que tendem a transformar os conteúdos lingüísticos em formas de estudar. Estas regras e convenções, observa a pesquisadora, não impedem o fortuito, o inesperado que leva as interações didáticas a oscilarem entre o assujeitamento e a improvisação.

A partir das observações de van Dijk (1979, apud Cicurel, 1986) sobre o funcionamento dos discursos em quadros institucionais [3], Cicurel fala de protagonistas de um curso de línguas como atores sociais portadores de um conjunto de hábitos escolares que eles seguem e transmitem. Assim, a comunicação na sala de aula se dá com relação aos papéis que cada um dos participantes é suposto assumir. Para compreender, então, o

funcionamento dos discursos de sala de aula ela afirma que é preciso considerar as convenções que regem as interações e que vão gerar os turnos de fala, canalizar o conteúdo dos discursos e orientar a maneira de os enunciar.

O discurso pedagógico é, para esta pesquisadora, uma fala improvisada que se constrói a partir de um modelo didático [4] pré-existente constituído por procedimentos de ensino tais como a evocação do que é conhecido, a antecipação sobre o que vai ser conhecido e as recapitulações. O ensino de LE engendra, pois, um discurso didático específico em que o professor re-inventa, improvisa um discurso pedagógico porque ele deve se adaptar aos conhecimentos e necessidades de seu público na urgência de uma situação de ensino. Ele e os alunos produzem um discurso parcialmente ritualizado devido às restrições do status social de cada um.

Este discurso específico da aula de línguas (cf. Cicurel, 1990) deve em grande parte seu caráter didático às interações que visam fazer os alunos produzir a língua-alvo, e à obstinação do professor em fazer produzir. Alunos e professor devem produzir a língua, mas segundo regras de fala pré-estabelecidas. Há um hiato entre os modos de fala em situação didática e não-didática. Desta maneira, existe também uma distinção a ser estabelecida entre uma competência escolar, ou seja, conhecer e seguir o ritual aula, e uma competência de comunicação que se estabelece segundo outras regras e que se obtém através de uma seqüência de interações.

Este discurso didático no ensino de LE tem como

característica o repetir o discurso do outro que se trata de um procedimento pedagógico para a aquisição de uma língua num meio institucional. Este tipo de repetição, ou eco de linguagem, é proveniente da repetição da fala dos alunos, da fala do professor e da repetição da palavra gravada ou lida.

O discurso de origem que dá lugar à repetição pode ser constituído por

- (i) discursos em LE presentes em documentos ou no livro didático.

O professor retoma estes discursos para elucidá-los e os alunos para adquiri-los. Os enunciados saídos de seu contexto de origem se tornam autonômicos, i.e., adquirem um status metalingüístico, são formas para estudar.

- (ii) discursos dos alunos

O professor retoma estes discursos para corrigir, aprovar e/ou desaprovar. Os alunos retomam a fala dos colegas para pedir explicações ou para corrigi-los.

- (iii) a fala do professor

Os alunos repetem esta fala para manifestar que entenderam ou que querem explicações complementares. Ao repetir a fala do professor, o aluno experimenta a fala em LE marcando sua cooperação e participação na construção do discurso didático. O aluno, diz Cicurel (1986:107), "é co-construtor do discurso de sala de aula, e o professor, resguardando sempre seu papel principal, constrói seu discurso em função das produções

anteriores dos alunos que ele repete, reformula, corrige, resume".

Cicurel (1990) vê problemas no que ela chama de Discursos em Eco no processo de aprendizagem. O hábito de o professor repetir o que diz o aluno levará a uma polarização de interações em volta do professor e ocorrerá a supressão da possibilidade de os alunos estabelecerem redes comunicativas autônomas. O professor, por sua vez, também se repete freqüentemente, se auto-parafraseia.

Resumindo, o discurso didático possui a característica de ser um discurso que engole a fala, a palavra do outro. O professor é um "linguofágico" (Cicurel, 1990), pois ele provoca a palavra, a canaliza, a faz parar ou a retoma com o objetivo de suscitar uma outra palavra ou para alimentar seu discurso pedagógico.

2.2.1 A Fala do Professor de LE

O aspecto que diz respeito à fala do professor tem relação com o insumo, uma vez que traços lingüísticos são modificados no insumo dirigido aos aprendizes visando facilitar a compreensão.

Inicialmente foram realizados estudos em contextos não-educacionais sobre o insumo modificado (Ferguson, 1975). Estes estudos examinavam as alterações que os interlocutores, geralmente falantes nativos, fazem em seus enunciados, objetivando torná-los mais compreensíveis a ouvintes não-nativos.

Os interlocutores produzem uma fala com traços característicos da fala simplificada dirigida a estrangeiros ou de registro simplificado que se caracteriza por um ritmo mais lento, ausência de expressões idiomáticas, pouca pronominalização e/ou encaixes, e por enunciados mais curtos (Faerch & Kasper, 1986). A partir desses estudos, foram realizadas investigações sobre o discurso do professor na sala de aula enfocando as modificações feitas no insumo quando ele se dirige aos aprendizes. O professor faz, então, o que se chama de fala do professor quando modifica e/ou simplifica (consciente ou inconscientemente) seu discurso (Snow & Perkins, 1979).

Saleemi (1989) diz que é amplamente aceito o pressuposto de que o insumo dirigido ao aprendiz de L1/L2, seja ele adulto ou criança, é de alguma maneira modificado. A modificação pode abranger desde simplificação fonológica e sintática até adaptação do discurso inter-pessoal. Alguns exemplos típicos desses tipos de fala modificada, mencionadas por esse autor são o manhês (motherese), a fala simplificada dirigida a estrangeiros, a fala do professor, o professorês, e a fala em interlíngua. Saleemi ressalta que a modificação não significa necessariamente simplificação porque a simplificação de um aspecto da língua pode freqüentemente resultar em complexidade de outro aspecto.

Com relação ao insumo simplificado, Saleemi observa ainda que este insumo não resolve o problema do potencial de aprendizagem apenas intensifica o problema ao sobrecarregar o aprendiz com a habilidade de aprender algo relativamente complexo a partir de evidências que não apresentam a complexidade da

língua-alvo.

A esse respeito, White (1987) diz que o insumo simplificado proveniente do falante nativo pode privar o aprendiz de insumo que é decisivo quando o nativo se dirige a esse aprendiz usando somente orações simples. Há muitas propriedades complexas da língua que não aparecem em orações simples. A autora prossegue dizendo que a maioria dos pesquisadores que consideraram o problema do potencial de aprendizagem, negam que o insumo simplificado possa ter o tipo de papel causativo que Krashen lhe atribui, além de enfatizarem que tal insumo pode levar a sérios problemas no que se refere ao potencial de aprendizagem.

A simplificação do insumo propiciaria "maus hábitos (sic) de compreensão de linguagem oral." (Krashen et. al., 1984), uma vez que os aprendizes somente ouvem o que conseguem produzir e as palavras que conhecem. Na realidade, eles "entendem" os enunciados porque "entendem" todos os seus elementos, i.e., eles ouvem, somente "i".

A noção de simplificação, de acordo com Mitchell (1985), tem sido a questão de principal interesse para os pesquisadores que trabalham com a fala do professor. A questão que esses pesquisadores colocam para relizar suas investigações é a seguinte:

De que maneiras o professor modifica sua fala para torná-la mais compreensível ao aprendiz? Com que base, em que critérios essas modificações podem ser descritas como simplificadoras?

Tais investigações incluem, conforme Mitchell (op. cit.), estudos descritivos e estudos sobre o processo-produto que buscam estabelecer uma correlação entre os aspectos da fala do professor e o desenvolvimento da competência do aprendiz na L2.

Com relação à natureza das modificações que o professor faz em sua fala quando usa a L2 ao se dirigir a aprendizes de nível de rendimento fraco, Chaudron (1988) menciona as modificações evidenciadas pela pesquisa em sala de aula. De acordo com essas pesquisas, o professor fala mais devagar, faz uso exagerado da pronúncia, emprega orações sintaticamente menos complexas, vocabulário mais simples e usa mais repetições (cf. Gaies, 1977, apud Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Henzl, 1979; Gass & Madden, 1985). Chaudron diz ainda que a pesquisa sugere que tais modificações ajudam o aprendiz a compreender o discurso de sala de aula. Entretanto, estudos comparativos evidenciam que a complexidade quando minimizada pode não ter um efeito tão forte na compreensão quanto tem a redundância na fala do professor. Essa redundância seria marcada por uma fala mais lenta, pela repetição e pela reformulação do enunciado (Parker & Chaudron, 1987, apud Chaudron op. cit.). Os estudos comparativos mostraram ainda que a redundância nas explicações parecem aumentar quando a interação (na forma de negociação de sentido) se constitui num componente da tarefa de aprender.

O discurso de sala de aula usualmente elimina a fala natural que é caracterizada por repetições, pausas, paráfrases, e outras tantas convenções que deveriam ser incluídas em segmentos de discurso corrente (Long 1987). Esse discurso, segundo Brown

(1977), apresenta um estilo formal, extremamente lento e explícito que o aprendiz não ouvirá em situações reais de comunicação. A autora observa ainda que muitos professores, inclusive falantes nativos, têm uma impressão idealizada de como o inglês é falado. Esses professores elaboram, portanto, um modelo idealizado de ensino que visa principalmente ensinar a chamada pronúncia correta da língua-alvo. Para Brown & Yule (1983), o professor se dirige a seus alunos de uma maneira caricatural falando a estrangeiros num ritmo lento e extremamente claro. Os alunos ouviriam e conseqüentemente produziriam a língua alvo de uma maneira simplificada e artificialmente explícita que estaria distanciada da fala do cotidiano.

Cazden (1988) apresenta e discute características de como as pessoas falam quando no papel de professor.

A fala do professor é para esta pesquisadora um registro, i.e., uma maneira convencionalizada de falar num determinado papel e que é identificada como um marcador deste papel. Esta fala, semelhante em certos aspectos à fala dirigida às crianças, se caracteriza por apresentar um tom mais alto, uma entoação exagerada e enunciação cuidadosa; orações mais curtas e repetições mais freqüentes; e muito mais perguntas do que os mesmos adultos usariam com outros adultos em conversações fora do papel de professor ou de pais. Estas características esclarecem que um registro não é um nível separado da estrutura lingüística, mas uma configuração de características co-ocorrentes em muitos níveis: pronúncia, sintaxe, atos de fala, entre outros.

Existem ainda características que diferenciam os professores dos pais e que são mais específicas ao papel dos

professores na sala de aula. Eles falam durante dois terços do tempo da aula, na Iniciação e na Avaliação da sequência I.R.A. (Sinclair & Coulthard, 1975); iniciam quase todas as interações geralmente com marcadores de limites do tipo *now* e *well*, e interrompem a fala dos alunos sem, no entanto, serem interrompidos.

Uma característica marcante do conteúdo da fala do professor é a expressão de controle, controle do comportamento e da fala. Esta característica foi discutida pelo pesquisador inglês Stubbs (1983) que analisou dados etnográficos coletados em uma escola secundária em Edimburgo com o objetivo de caracterizar as funções comunicativas que a fala do professor deve desempenhar quando ele ensina e gerencia a aula. Para realizar tal análise, Stubbs tomou como categoria de investigação três dos sete tipos de funções classificados por Hymes (1962, apud Stubbs, *op.cit.*), metalingüística, contato e poética, e as reagrupou como função metacomunicativa ou metacomunicação. Sob esta denominação, ele estabeleceu oito tipos de categorias dos enunciados produzidos pelos professores e concluiu que, embora os enunciados possam desempenhar várias funções simultaneamente, a que prevalece é a função metacomunicativa de monitorar o funcionamento dos canais de comunicação, clarificando e reformulando a linguagem usada na sala de aula. Apresento a seguir as oito categorias elaboradas por Stubbs com exemplos do tipo de metacomunicação que caracteriza a fala do professor:

i. Atrair ou demonstrar atenção

O professor constantemente produz enunciados para atrair ou manter a atenção dos alunos com o objetivo único de prepará-los para o que será dito em seguida.

"Now, don't start now, just listen."

ii. Controlar a quantidade do que se fala

O professor controla com frequência a participação e a não-participação dos alunos. Este controle é exercido através de uma ordem para que o aluno diga algo ou de um "pedido" para que ele não fale.

"Anything else you could say about it?"

"I could do with a bit of silence."

iii. Verificar ou confirmar a compreensão

O professor pode verificar ou confirmar a sua compreensão do que os alunos disseram e verificar se os alunos estão acompanhando o que está sendo falado, exposto.

"A very serious what? I didn't catch you."

"Do you understand, Stevie?"

iv. Resumir

O professor freqüentemente resume o que é dito ou lido, ou resume os pontos de uma discussão ou de uma aula. Ele pode ainda pedir para que o aluno faça um resumo.

"The rest all seem to disagree with you."
"Well, what I'm trying to say is..."

v. Definir

O professor pode oferecer uma definição ou reformulação de algo que foi dito ou lido. Ele pode ainda pedir que um aluno dê uma definição ou esclarecimento.

"Sonsie is just 'well stacked'."
"Can anybody put that in a different way?"

vi. Editar

O professor pode comentar sobre algo que o aluno disse ou escreveu, fazendo uma crítica ou avaliando

"That's a good point."
"No, no, we don't want any silly remarks."

vii. Corrigir

Ele pode ainda corrigir ou alterar algo que o aluno falou ou escreveu.

[Quando o aluno disse que o significado de paramount é "importante"] " Yes, more than that, all-important."

viii. Especificar o tópico

Ele pode enfocar um tópico para discussão ou colocar limites na relevância do que pode ser dito a respeito do tópico.

"Now, we were talking about structures and all that."
"You see, we're really getting onto the subject now."

Perguntas

A pergunta, um ponto controverso causa de muito debate na literatura, me interessa enquanto um procedimento didático usado pelo professor para facilitar a compreensão do insumo e levar o aluno a produzir a língua-alvo.

A literatura resenhada sobre a questão da pergunta usada pelo professor na sala de aula apresenta, entre outros, estudos feitos por Long & Sato (1983), Chaudron (1983), Ehlich (1986), Cazden (1988) e Cicurel (1990).

As perguntas feitas pelo professor na sala de aula foram investigadas, a partir do final dos anos 60, em pesquisas desenvolvidas na área da educação, da sociologia e da etnografia. A área de ensino de inglês como L2 só veio realizar, segundo Long & Sato (1983), pesquisa na sala de aula na década de 80.

De acordo com Long & Sato, a pesquisa em educação procurou estabelecer as relações entre a forma e o nível cognitivo das perguntas e o rendimento acadêmico do aluno. A pesquisa em sociologia investigou as perguntas feitas na sala de aula sob dois aspectos. O primeiro aspecto revelou que numa conversação entre participantes de status desigual as perguntas fornecem um meio através do qual o membro dominante exercita e mantém controle da interação. O segundo aspecto diz respeito à natureza ritualística do comportamento perguntador do professor que revelou serem bem difundidas as perguntas que obrigam os alunos a mostrar seu conhecimento ao invés de fazer com que eles tenham que dar informação desconhecida ou expressar atitudes

(Mehan, 1979, apud Long & Sato, op.cit.). A pesquisa etnográfica comparou os padrões conversacionais da escola com aqueles encontrados na comunidade ou em casa. Tal comparação destacou a especificidade cultural do comportamento perguntador do professor e, desta maneira, explicou os aparentes "fracassos" de algumas crianças para responder ou para dar respostas "adequadas" na sala de aula (Heath, 1979, apud Long & Sato, op.cit.).

Estes estudos ofereceram intravisiões sobre a dinâmica da conversação em sala de aula para pesquisadores e professores envolvidos com o trabalho realizado nas salas de aula de L2 e de LE.

A pergunta no discurso da fala simplificada dirigida a estrangeiros

Foram realizadas pesquisas sobre o papel das perguntas em conversações fora da sala de aula entre falante nativo e não-nativo, ou seja, em estudos sobre a fala simplificada dirigida a estrangeiros (Freed, 1978, apud Long & Sato, op.cit.; Long, 1981). As perguntas no discurso da fala simplificada dirigida a estrangeiros são usadas com o objetivo de facilitar e manter a participação do não-nativo na conversa. Deste modo servem para sinalizar os turnos de fala para o não-nativo, para tornar tópicos conversacionais mais salientes e, em geral, servem para fazer com que o não-nativo participe da conversa, uma vez que em muitas culturas perguntas exigem respostas. Este é o caso da língua inglesa onde a seqüência pergunta-resposta se constitui num "par adjacente" (Schegloff & Sacks, 1973, apud Long, op.cit.), ou seja, dois enunciados são emitidos de forma

consecutiva e imediata por diferentes interlocutores. O fato da pergunta compelir e até exigir uma resposta a transforma, observa Long, num instrumento poderoso para assegurar a participação do não-nativo nas conversações, independente de sua limitada habilidade lingüística.

O uso de determinados tipos de perguntas pelo falante nativo quando interage com o não-nativo tem por objetivo tornar mais leve o que Long (op.cit.) chama de peso conversacional do interlocutor. Esta função das perguntas se dá, segundo este pesquisador, porque elas codificam parte ou, em alguns casos, todo o conteúdo proposicional que normalmente caberia ao segundo interlocutor formular, caso seu enunciado fosse precedido de uma asserção. Long fala de três tipos de perguntas:

- (i) perguntas que requerem sim e/ou não na resposta
- (ii) perguntas iniciadas por pronome interrogativo
- (iii) perguntas que apresentam alternativas

As perguntas que requerem sim e/ou não na resposta são proposições completas, pois aquele que deve responder só precisa confirmar ou negar dizendo sim e/ou não.

Já as perguntas iniciadas por pronome interrogativo (wh-questions) ou perguntas abertas são proposições incompletas que requerem o fornecimento de um elemento, de uma proposição. Mesmo assim estas perguntas abertas ainda exigem menos do não-nativo do que uma reação semanticamente equivalente a uma asserção que requer como resposta uma proposição.

As perguntas que apresentam alternativas (or-choice questions, Hatch, 1978, apud Long, op.cit.) são tão facilitadoras quanto as perguntas sim e/ou não. Elas têm esta propriedade

porque o não-nativo seleciona a resposta a partir das alternativas apresentadas na própria pergunta. Além disso, com estas perguntas o falante nativo permite que o não-nativo determine o tópico da conversação.

Os resultados desta pesquisa realizada por Long sobre o discurso da fala dirigida a estrangeiros trouxe subsídios para pesquisas subseqüentes na área de ensino de L2, em especial para estudos como o de Long & Sato que investigaram o papel e a função das perguntas feitas pelo professor na sala de aula. As estratégias usadas pelo falante nativo para conseguir interagir com o não-nativo são semelhantes às usadas pelo professor na sala de aula principalmente no que se refere ao uso de perguntas. Entretanto, os papéis sociais dos participantes (Cicurel, 1990) nos dois contextos apresentam diferenças que o pesquisador deve considerar ao investigar cada um desses contextos. As perguntas têm a potencialidade de ajudar a transformar, segundo Long & Sato, grandes quantidades de insumo lingüístico em insumo compreensível e podem também proporcionar ao não-nativo maiores oportunidades para que ele fale, converse.

A pergunta no ensino/aprendizagem de L2/LE

Nesta área apresentarei os estudos de Long & Sato (1983), Chaudron (1983) e de Cicurel (1990), sendo que os três primeiros autores investigam o inglês como L2 e Cicurel, o francês como LE.

O estudo feito por Long & Sato está numa seção da coletânea organizada por Seliger & Long (1983) que reúne estudos

com o objetivo de descrever as propriedades lingüísticas da fala do professor e do aprendiz, além de descrever as relações entre eles.

Este estudo é, na opinião dos autores, a primeira comparação explícita de conversação entre o falante nativo e o não-nativo dentro e fora da sala de aula. O foco principal do estudo é uma análise a nível de discurso sobre o papel das perguntas nos dois contextos.

Os autores concluíram a partir dos resultados que as funções e a relativa frequência das perguntas nos dois contextos diferem de maneira significativa. Além disso, esses resultados mostraram os efeitos relacionados a outras características do insumo lingüístico ao qual os aprendizes estão expostos na sala de aula e na estrutura interacional das conversações que eles participam.

Grandcolas (1986) em sua resenha bibliográfica a respeito dos estudos anglo-saxões sobre a fala do professor comenta o estudo de Long & Sato (1983) que ela coloca na categoria dos estudos que tratam de aspectos específicos do discurso didático. Considerando esses aspectos, Grandcolas diz que podem ser encontradas várias publicações sobre a pergunta.

Uma dessas publicações é o estudo exploratório feito por Long & Sato onde eles comparam o tipo de perguntas feitas pelo professor na sala de aula, com as perguntas presentes nas conversações com estrangeiros fora da sala de aula. O corpus demonstrou grande disparidade entre as perguntas de verificação (**display questions**) em relação às perguntas que buscam uma resposta a uma informação desconhecida (**referential questions**):

51% contra 21%. Long & Sato observam também que o professor utiliza mais asserções e imperativos, e mais expressões verbais que marcam a referência ao tempo presente.

A respeito dos resultados deste estudo, Kramsch (1985, apud Gandcolas, op.cit.) comenta que

"...muitos dos professores que pensam estar fazendo uma comunicação natural com seus alunos, reproduzem inconscientemente as formas de interação tipicamente didáticas."

A conclusão de que os tipos de perguntas são diferentes na conversação fora da sala de aula e na sala de aula não é, segundo Grandcolas, surpreendente. Tal conclusão, dizem Long & Sato, simplesmente confirma que o discurso de sala de aula não se assemelha à comunicação cotidiana. Essa dessemelhança na realidade interfere na aquisição. Contudo, eles deixam de esclarecer em que medida essa dessemelhança interfere na aquisição.

Long & Sato afirmam que há evidências no estudo de que os professores de inglês como L2 continuam a dar maior ênfase à forma e à precisão gramatical em detrimento do significado e da comunicação. Esta afirmação está fundamentada na preferência dos professores por perguntas de verificação às perguntas referenciais (que buscam informação) e nos resultados obtidos na conversação em sala de aula que difere significativamente da conversação fora da sala de aula, mesmo quando os não-nativos têm um nível fraco de proficiência na L2. Eles concluem que a partir destas evidências.

"a conversação entre falante nativo e não-nativo que ocorre durante o ensino de L2 é uma versão bem

distorcida de seu equivalente no mundo real" (Long & Sato, 1983:284)

Long & Sato realizaram um estudo comparativo procurando semelhanças e diferenças na estrutura da conversação entre falante nativo e não-nativo que poderiam, segundo eles, eventualmente fornecer subsídios para fazer da conversação entre professor e aluno na sala de aula uma experiência de maior utilidade para os aprendizes de L2. No entanto, eles deixaram de investigar estas diferenças e semelhanças a um nível sócio-pragmático que interpretaria os papéis e as relações sociais e de poder entre os participantes do contexto em que se dá a interação. Uma análise a este nível forneceria subsídios que dariam uma dimensão mais ampla das interações em sala de aula e aí sim essas interações, conversações, poderiam vir a ser uma experiência de maior utilidade para os alunos. Os autores não visam, no entanto, investigar a pergunta enquanto facilitadora do processo de aquisição de uma L2.

Chaudron desenvolveu um estudo sobre os vários tipos de ajuste feitos pelos professores em sua fala ao se dirigir a alunos falantes não-nativos da língua de instrução. O objetivo deste pesquisador foi analisar as simplificações de alguns fenômenos discursivos observados na sala de aula: vocabulário, referência anafórica, perguntas, desenvolvimento de tópico e explanações. Ele questiona o alegado papel de facilitadores da compreensão atribuído a estes ajustes discursivos, argumentando que as simplificações feitas pelo professor podem ter o efeito contrário, ou seja, ao invés de facilitar a compreensão, as simplificações podem aumentar a carga de processamento cognitivo

para o aprendiz de L2.

Na literatura resenhada, Chaudron é o único autor que trata da pergunta como facilitadora no ensino de inglês como L2 , discutindo a validade da simplificação que visa facilitar para o aprendiz a compreensão do insumo dirigido a ele. As perguntas, observa Chaudron, servem para fazer com que o não-nativo interaja, o que se constitui numa tarefa essencial do professor de inglês como L2 em sala de aula. Elas são usadas também para enfocar as relações entre tópicos, mais especificamente no ambiente da sala de aula onde as perguntas segmentam a aula e os diferentes sub-tópicos em unidades mais fáceis de serem trabalhadas.

Um processo de simplificação observado com freqüência nas aulas que compõem o corpus analisado por Chaudron é a colocação de uma pergunta anunciando um tema retórico, abrangente e geral. Esta pergunta é seguida imediatamente de uma outra pergunta mais específica que busca a primeira parte da informação prática necessária para se responder uma pergunta mais geral. Em sua análise Chaudron observa que este processo de simplificação foi usado possivelmente porque o professor considerou que os alunos não-nativos necessitavam desta orientação cognitiva extra. Entretanto, esta simplificação apresenta uma dificuldade no sentido de que leva a uma digressão para o conhecimento prático e este tipo de digressão parece obscurecer quase sempre o ponto geral que é indagado na pergunta.

Outro processo de simplificação usado pelo professor e que ao invés de esclarecer, obscurece o ponto indagado é o uso de

perguntas sobre pontos específicos (precise questions) destinadas a levar à pergunta geral. O professor faz uso de perguntas indiretas com o objetivo de conduzir o aluno a um tipo de raciocínio que eventualmente responderá a pergunta geral, colocada antes das perguntas indiretas e/ou sobre pontos específicos. Chaudron apresentou dados que evidenciaram que os alunos não acompanharam o raciocínio do professor. Ele observou que a dificuldade com o uso de perguntas processuais específicas ou de perguntas indiretamente lógicas está no fato de que elas podem corresponder à noção de uma estruturação simplificada de conhecimento do professor, mas podem não ser os passos lógicos mais simples para um aprendiz de inglês como L2. Tais perguntas pressupõem uma sofisticação na capacidade do aprendiz para adquirir conhecimento que pode não estar de acordo com suas habilidades de sala de aula em aulas de inglês como L2. Este tipo de pergunta traria as dificuldades mencionadas pelo autor provavelmente porque fogem ao ritual.

Chaudron avançou a discussão sobre a questão da pergunta ao argumentar que as simplificações das perguntas a nível lingüístico nem sempre implicam numa simplificação a nível cognitivo. Ao contrário, determinadas simplificações levam a uma digressão que obscurece o ponto geral indagado na pergunta dificultando e, às vezes, até atrapalhando a compreensão. Outro ponto relevante para a discussão que este pesquisador levantou diz respeito à noção de estruturação simplificada do conhecimento do professor e que quase nunca corresponde à maneira como os alunos constroem o conhecimento, no caso, na L2.

A propósito da constatação de que o professor de

línguas, mais especificamente de uma LE, atua quase que exclusivamente através de perguntas, a pesquisadora francesa Cicurel (1990) coloca a seguinte pergunta

"Seria um traço específico da aula de línguas que mais do que fazer afirmações o professor não pare de fazer perguntas?"

Ela responde a esta pergunta argumentando que tal constatação pode ser explicada pelo objetivo que o professor se propõe atingir que é gerar a palavra.

O saber que o professor de línguas deve transmitir, observa Cicurel, não é um conjunto de conhecimentos acabados e previsíveis, mas sim um assunto que se constitui na imediatidade da interação didática. Portanto, um professor de línguas não pode se limitar a um papel de descrevedor do objeto a ser ensinado, ele é também e sobretudo aquele que deve gerar a palavra oral e escrita. Para atingir este objetivo, gerar a palavra, ele lança mão de um conjunto de solicitações em que a pergunta é a forma mais freqüente.

A respeito da solicitação, a pesquisadora diz que se trata de um ato de linguagem de freqüência bem alta na situação social de ensino. O professor ao fazer solicitações, pede ao aluno que repita, faça, refaça, corrija, responda a um colega, dependendo da cultura e das metodologias.

Além de apresentar uma explicação do porquê na aula de línguas o professor faz tantas perguntas, a pesquisadora menciona o objetivo estratégico das perguntas: guiar o aluno em seu processo de procura na aprendizagem da língua.

Esta procura se dá principalmente porque o professor em

lugar de dar a informação que o aluno necessita e/ou pede prefere fazer procurar. E é neste fazer procurar que se situa a especificidade da atividade metalingüística da aula de línguas. Esta atividade reside nas interações entre alunos e professor através das quais se efetua a busca do significado, da palavra adequada, da aproximação e da diferenciação. Os comentários e as perguntas feitas pelo professor guiam os alunos nesse fazer procurar.

Cicurel observa que parece ser interessante assinalar este tipo de funcionamento das interações em razão de sua freqüência e de seu aparente não-direcionamento. Com relação a esse não-direcionamento, ela faz o seguinte comentário:

"Com efeito, são os aprendizes que buscam, encontram, propõem, mas de fato o guia está lá. E ele quem traça a rota, quem rejeita ou conserva os achados, quem suspende a busca ou a prolonga."

A pergunta para esta pesquisadora é constitutiva de um curso de línguas, pois é através dela que o professor gera a palavra, faz o aluno produzir a língua alvo e guia esse aluno em sua procura pelo significado, pela palavra adequada, pela aproximação e pela diferenciação. Contudo, este processo de procura em que o aluno se engaja, ou é engajado pelo professor, se for totalmente controlado e dirigido pelo professor contribuirá para que as escolhas e as propostas do aluno sejam ignoradas e/ou rejeitadas, caso elas não correspondam às escolhas feitas por ele, professor. Parece-me então que esta procura se restringe a buscar as respostas que o professor consideraria adequadas.

O objetivo estratégico da pergunta mencionado por

Cicurel se aproxima do objetivo da pergunta didática de Ehlich, como veremos a seguir. O professor ao envolver os alunos na atividade metalingüística de fazer procurar visa, através de um processo de não-direcionamento aparente, tornar compreensível o insumo que estaria além da competência lingüística desses alunos: o "+1".

A contribuição de Cicurel para a discussão sobre a pergunta na sala de aula foi no sentido de apresentar argumentos que explicam e justificam o uso das perguntas na aula de línguas.

A pergunta no ensino/aprendizagem de L1 e em contexto bilingüe

Entre os estudos realizados nestas áreas de pesquisa, trago para a discussão os estudos de Ehlich (1986) e de Cazden (1988).

Ehlich faz um estudo sobre o discurso escolar no contexto de ensino alemão (L1) e enfoca o discurso de sala de aula.

O discurso de sala de aula, para este autor, consiste em várias ações lingüísticas individuais ou em formas lingüísticas próprias para a ação da instituição escola como um todo. No entanto, Ehlich observa que as formas escolares de ações não são completamente novas ou genuínas. Tal fato, na opinião deste autor, separa as formas escolares de ação das formas de ações lingüísticas observadas em outras instituições, como por exemplo, as de religião, as políticas e as das cortes de justiça que desenvolveram suas próprias formas. Estas instituições provavelmente superam a instituição escola no tocante à

quantidade de formas lingüísticas de ação.

Desta maneira, haveria uma maior probabilidade de que formas de ação lingüística da escola façam uso das formas de ação lingüística desenvolvidas fora dela, ou seja, o uso de meios extra-escolares de ação no âmbito social da escola. Assim, a escola realiza certas mudanças nos esquemas extra-escolares que podem tanto estar relacionadas com o esquema propriamente dito, como com sua aplicabilidade, suas condições e conseqüências.

Embora a escola se aproprie de meios extra-escolares de ação, Ehlich (op.cit.:154) diz que "há ao mesmo tempo formas de ação peculiares à escola". Estas se constituiriam em métodos praticáveis e duradouros desenvolvidos na realidade escolar para trabalhar as contradições que resultam da apropriação e uso desses meios extra-escolares.

Uma dessas formas é a **pergunta didática** que se constitui num fenômeno lingüístico amplamente considerado na literatura pedagógica onde se discute a questão de sua oportunidade.

Em sua argumentação, Ehlich discute que tipo de ação lingüística vem a ser a **pergunta didática**, assim chamada por ocorrer tipicamente no discurso de sala de aula e por estar envolvida com características que poderiam ser chamadas "didáticas". Este tipo de pergunta por ser uma forma lingüística que serve para transmitir conhecimento não é usado pelo professor quando ele mesmo, o que faz a pergunta, não sabe a resposta. O professor, portanto, já tem o conhecimento enquanto que o aluno ainda não tem esse conhecimento ou não o tem de maneira desejada. Ehlich contrapõe a **pergunta didática** à pergunta

que através da comunicação torna acessível a área de conhecimento de um participante a outro. A pergunta age para liberar o conhecimento dos participantes de uma interação de seu próprio conjunto de conhecimentos, enquanto que a pergunta didática age para integrar conhecimento nesse conjunto.

A pergunta didática é usada pelo professor com o objetivo de chamar a atenção do aluno para olhar o objeto de estudo de um certo ponto de vista. Pois, em geral, o aluno diante de muitos dados novos não sabe que pontos de vista e que atividades de percepção deve empregar (Aebli, 1971, apud Ehlich, 1986). Muitos dos objetos de estudos da área da educação em sala de aula estão apenas lingüísticamente presentes no mundo da fala, na leitura ou na imaginação, ou no pensamento dos participantes. Assim, a pergunta didática tem a função de ajudar o aluno a obter o conhecimento (presente na cabeça do professor) que é essencial no que diz respeito ao objeto. A partir dessa função, Ehlich chega à característica crucial da pergunta didática, ou seja, ela se constitui num meio de estimular operações mentais nos alunos. Tais operações, segundo este autor (p.156-7), "são necessárias para transferir o conhecimento relevante em relação a uma certa realidade para a cabeça dos alunos".

A pergunta didática distancia-se da pergunta fora do discurso de sala de aula quando o professor ao pedir aos alunos que examinem itens de informação, faz também com que eles experimentem sua própria falta de conhecimento. Diante da constatação de sua falta de conhecimento, os alunos, mesmo quando não está exatamente claro para eles o que o professor quer,

tentam descobrir o significado didático do que o professor faz, para então agir de acordo. Os alunos reconhecem implicitamente a necessidade de compensar o que Ehlich denomina de déficit no conhecimento e usam uma determinada operação mental para descobrir o elemento do conhecimento pedido pelo professor. Este é o percurso da reflexão que o professor espera que o aluno faça e se esse aluno consegue encontrar o item de conhecimento apontado na pergunta didática como aquele que está faltando, pois ele não o tem até a colocação da pergunta, Ehlich (p.158) diz que "para o professor isto é uma vitória didática". Se, no entanto, o aluno não consegue esse item, o mínimo que o professor conseguiu foi que o aluno ficasse ciente de que ele não sabe o item em questão. Esta tomada de consciência por parte do aluno de não saber determinado item o levará a desenvolver um interesse real a partir da pergunta didática. Esse interesse, observa Ehlich, é sempre pressuposto no contexto do discurso ensino/aprendizagem que ocorre fora da sala de aula, mas freqüentemente se perde ao ser transportado para o discurso de sala de aula devido à abstração dos objetos de conhecimento. Então o professor utiliza com a pergunta didática uma tática específica (Ehlich & Rehbein, 1977, apud Ehlich, op.cit.) que lhe permite compensar uma conseqüência negativa dessa transição do discurso ensino/aprendizagem para o discurso de sala de aula. Isto porque no discurso de sala de aula os objetos de ensino/aprendizagem estão num certo sentido distantes para os aprendizes e permanecem externos a eles. O professor ao usar a tática da pergunta didática pode tentar preencher esse espaço. Ao mesmo tempo, conclui Ehlich (op.cit.:158), o professor "é um instrumento que

impede que uma contradição no discurso de sala de aula leve a um impasse: a falta de interesse do aluno, por um lado e a necessidade de passar conhecimento social, por outro".

Contudo, o emprego dessa tática pode ter um efeito oposto a seu propósito institucional uma vez que a colocação de perguntas divide os alunos em dois grupos: o grupo dos que têm o conhecimento e o grupo dos que não o têm. Ao usar uma pergunta na forma de pergunta didática, o professor não parte do pressuposto de que os alunos já têm o conhecimento, mas sim de que eles irão aprendê-lo a partir da colocação da pergunta. É neste momento em que a pergunta didática é dirigida ao aluno que ele descobre não saber determinado ponto do objeto de estudo.

O fato de pertencer ao grupo dos que não sabem a informação pedida, impede o aluno de adotar neste contexto de sala de aula um aspecto do comportamento do cotidiano, do discurso fora da sala de aula, que vem a ser o responder simplesmente com um ato de fala como não sei. Ehlich (p.158-9) esclarece que "na vida cotidiana, portanto, o fato de pertencer ao grupo dos que não têm o conhecimento faz com que a pessoa se desobrigue de atividades comunicativas adicionais dentro da sequência "pergunta-resposta" ".

Se o aluno adotar tal comportamento e, desta maneira, desobrigar-se da atividade que segue à pergunta didática, o discurso da sala de aula será finalizado, deixando de existir como tal. Além disso, esse comportamento criaria um paradoxo no sentido de que ao agir conforme os padrões lingüísticos do discurso fora da sala de aula, o aluno estaria se comportando de

maneira inadequada dentro da instituição. O professor, por sua vez, diante de um não sei dito pelo aluno quase sempre abandona a tática e pede diretamente o que espera do aluno: então tente um pouco mais!

Portanto, parece-me que o aluno teria que dar continuidade ao discurso, mesmo não sabendo a informação pedida pelo professor. A escola estaria contribuindo para que o aluno mascare o não poder não-saber ao insistir com que ele faça tentativas para responder às perguntas. Quando suas tentativas não revelam a informação desejada pelo professor, este quase sempre dá a resposta que o aluno aceita sem questionar. As vezes, o aluno deixa de responder ficando em silêncio e este comportamento também quebra o discurso de sala de aula. Contudo, o professor re-estabelece a continuidade do discurso ao fazer uma nova pergunta.

Ehlich traz para a discussão sobre a questão da pergunta no discurso de sala de aula pontos e implicações que esclarecem as interações entre professor e alunos. Ele é o único na literatura resenhada a falar em **pergunta didática** que vejo como facilitadora pelos próprios argumentos do autor, ou seja, na medida em que tem a função de orientar o aluno para descobrir um determinado aspecto no objeto de estudo.

O estudo de Cazden (1988) sobre o discurso de sala de aula no contexto de ensino de bilingüe, onde o inglês é uma das disciplinas do currículo, investiga a questão das perguntas feitas pelo professor. A pesquisadora aborda esta questão quando fala sobre as variações na estrutura da aula e sobre a relação entre o discurso da sala de aula e a aprendizagem do aluno.

As variações na estrutura da aula se referem aos padrões mais marcados e não esperados da interação entre professor-aluno e que causam uma ruptura na sequência Iniciação pelo professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor (I.R.A), o modelo mais comum de discurso de sala de aula. Em geral, a Iniciação é feita com uma pergunta, o aluno responde e o professor avalia. As perguntas feitas pelo professor não seriam uma variação na estrutura da aula, mas sim um procedimento didático próprio do papel do professor e que se encaixa numa estrutura padronizada de aula, por exemplo, a sequência I.R.A. Cazden se refere às perguntas elaboradas pelo professor cujas respostas ele invariavelmente sabe. Este tipo de pergunta, segundo a autora, recebe a denominação de **pergunta teste**, uma vez que o professor ao fazê-la tem por objetivo avaliar as respostas dos alunos.

A pergunta teste apresenta uma característica semelhante à pergunta didática de Ehlich, que vem a ser o fato do professor já saber a resposta da pergunta dirigida aos alunos. No entanto, esta pergunta teste não apresenta qualquer característica de facilitação.

Uma alternativa proposta por Cazden para que o professor deixe de fazer tantas perguntas seria mudar a aula dirigida pelo professor para um aula de discussão de tópicos. Nessa aula de discussão, as idéias seriam exploradas ao invés de os alunos darem respostas às perguntas teste do professor e serem avaliados. O professor, por sua vez, falaria menos do que os 2/3 do tempo da aula e os alunos teriam assim maior espaço para

falar. Os alunos decidiriam quando falar sem esperar a pré-alocação de turnos feita pelo professor e se dirigiriam um ao outro diretamente. Entretanto, Cazden observa que é fácil imaginar uma aula deste tipo, mas que não é fácil viabilizá-la.

Para o professor, esta mudança que seria deixar de fazer uma série de perguntas implica muito mais do que mudar apenas o comportamento verbal. No cerne da mudança está, segundo Cazden, uma diferente concepção de conhecimento e de ensino. Na aula estruturada, o conhecimento é de natureza fatual que pode ser avaliado como certo ou errado, enquanto que na aula de discussão surgiriam diferentes tipos de conhecimento, por exemplo, a concepção que os alunos têm de determinados conceitos, a compreensão de argumentos presentes num texto. Estes conhecimentos exigiriam um tipo diferente de estrutura de discurso. Uma vez mais, a autora chama atenção para a dificuldade encontrada pelo professor para realizar tal mudança quando diz que uma mudança na intenção do professor não é suficiente. Além disso, professor e alunos têm bastante prática em como se comportar na aula e mudar a estrutura do discurso da sala de aula não é uma tarefa fácil de ser realizada.

Cazden sugere uma mudança na tomada de turnos em que haveria uma maior auto-seleção por parte dos alunos e um maior gerenciamento local da tomada de turnos no momento da produção oral, diminuindo a pré-alocação de turnos pelo professor. A autora apresenta as sugestões propostas por Dillon (1983, apud Cazden, 1988) como alternativa para as perguntas do professor que produziria

- enunciados declarativos
- enunciados que levam à reflexão (sobre aquilo que o aluno diz possivelmente levando a uma maior reflexão ou avaliação por parte do aluno)
- convites para elaborar
- silêncio (que é tido como o mais difícil comportamento para o professor adotar)

Cazden discute a questão da pergunta usada como uma técnica de simplificação pelo professor no capítulo em que trata do discurso de sala de aula como andaime. O conceito de andaime refere-se a um tipo de ajuda que o professor dá ao aluno geralmente na forma de perguntas. A respeito da relação andaime e perguntas, Cazden (op.cit.:110-1) ressalta que

"partes importantes da construção da maioria dos andaimes são as perguntas do professor, a primeira parte da sequência I.R.A [Iniciação, Resposta, Avaliação], que objetivam guiar a atenção mental do aprendiz em direção a determinadas características da tarefa proposta."

No entanto, esta ajuda ou "andaime" deverá ser gradualmente retirada pelo professor para que o aluno possa planejar sua própria fala e possa desempenhar uma determinada tarefa sem o auxílio do professor.

A pergunta do professor que estiver dentro desse princípio de andaime tem a mesma função facilitadora e o mesmo objetivo da pergunta didática de Ehlich. O professor faz tais perguntas com o mesmo objetivo, ou seja, orientar, guiar o aprendiz para descobrir um determinado aspecto do objeto de estudo que para Cazden seriam certas características da tarefa proposta.

A autora chama a atenção para a diferença existente

entre ajudar o aluno, no caso crianças da pré-escola e das primeiras séries do 1º grau, a chegar a uma determinada resposta e ajudá-lo a obter conhecimento conceptual que pode ser construído a partir das respostas dadas às mesmas perguntas.

Em geral, o aluno chega à resposta a partir de pistas, de dicas presentes na(s) pergunta(s) feita(s) pelo professor. Ele aprende alguns padrões discursivos, "pega" a resposta no ar e, desta maneira, ajuda o professor a chegar logo ao fim da micro-interação, pois a aula não pode parar. Entretanto, o pesquisador Lundgren (1977, apud Cazden, op.cit.:48) ressalta que

"a linguagem usada [pelo professor na sala de aula] estabelece um modelo de comunicação que dá a ilusão de que a aprendizagem está realmente acontecendo".

A estrutura pergunta-feita-pelo-professor e resposta-dada-pelo-aluno é paradoxal na medida em que as respostas dos alunos são essenciais para o desenvolvimento da aula e, no entanto, a resposta esperada pelo professor nem sempre é óbvia. French & MacLure (1981, apud Cazden, op.cit.) dizem que algumas respostas podem exigir do aluno não só conhecimento, mas um trabalho interpretativo e contextualizado. Estes pesquisadores obtiveram evidências de duas estratégias interativas usadas por professores da pré-escola com o objetivo de dar orientação aos alunos em sua tentativa de chegar às respostas desejadas pelos professores.

Uma das estratégias é denominada pré-formulação. O professor prefacia a pergunta que ele quer que as crianças respondam com um ou mais enunciados que servem para orientar as crianças em direção à área de experiência relevante, essencial

para responder à pergunta. Segue um exemplo de pergunta deste tipo e o enunciado nuclear correspondente (cf.Cazden, op.cit.:109):

T:Can you see what the elephant's got at the end of
his trunk?
What is it?

A segunda estratégia denominada reformulação é usada pelo professor quando a resposta inicial está errada. O professor reformula as perguntas até fazer com que a pergunta inicial se torne mais específica. A reformulação pode incluir a resposta correta que vem em forma de uma pergunta cuja resposta é sim/não, conforme o exemplo que segue:

pergunta original	reformulação
What else did you see?	Did you see a chest of drawers?

Estes reformuladores diminuem progressivamente a tarefa cognitiva da criança. Por esta razão, French & MacLure dizem que os professores poderão preferir usar as versões menos específicas primeiro.

Cazden conclui esta discussão sobre a pergunta usada como uma técnica de simplificação, questionando se essas simplificações fazem mais do que apenas ajudar a criança a responder uma determinada pergunta e, desta maneira, também ajudar o professor a completar a aula. Ela acrescenta que esse seu questionamento se trata de uma pergunta empírica importante, mas difícil de ser respondida.

A estratégia de reformulação parece ter a mesma função

da pergunta didática de Ehlich na medida em que ao colocar novas perguntas para o aluno visando especificar a pergunta inicial, o professor estaria orientando esse aluno para descobrir, ou adivinhar quem sabe, um determinado aspecto no objeto de estudo. O aluno poderia também chegar à resposta por analogia, o que vejo como um processo válido para a aprendizagem de uma LE.

As observações de Cazden sobre a pergunta no discurso da sala de aula se aproximam das colocações feitas por Ehlich sobre a pergunta didática no que se refere ao fato do professor saber a resposta da pergunta que faz e ao objetivo e função da pergunta. A autora acrescenta a essa discussão um ponto que considero importante para a reflexão do professor. Trata-se da consequência do uso de perguntas que visam ajudar o aluno em sua tentativa de chegar às respostas. O fato de o aluno responder nem sempre revela que ele compreendeu, ou seja, que ele construiu conhecimento a partir das perguntas.

Meu objetivo ao resenhar estudos que tratam da pergunta no discurso da sala de aula foi procurar explicações para o uso freqüente que o professor faz deste fenômeno lingüístico (Ehlich, 1986), deste procedimento didático, e levantar as implicações decorrentes visando caracterizar a pergunta enquanto facilitadora do insumo dirigido aos alunos.

Os estudos feitos por Long & Sato e por Chaudron investigaram a pergunta a nível lingüístico e cognitivo, examinando a eficácia desta ou daquela forma de pergunta para o desenvolvimento da compreensão do aprendiz. O estudo de Cicurel acrescentou uma dimensão social às explicações referentes ao uso que o professor faz da pergunta. Ela estaria inserida no papel do

professor que tem por objetivo gerar a palavra. Esses estudos sobre a área de ensino/aprendizagem de L2/LE mostram a pergunta como facilitadora do insumo dirigido ao aprendiz para fazê-lo produzir a língua alvo, o principal objetivo do professor de L2/LE.

Ehlich aborda a pergunta a nível cognitivo quando diz que ela é feita para estimular operações mentais no aprendiz. Ele avança na discussão quando trata a pergunta a nível discursivo, ou seja, analisa-a dentro e fora do discurso da sala de aula. Cazden por sua vez considera a pergunta como um procedimento didático usado para realizar uma facilitação a nível mental. A autora faz, contudo, uma inserção no social quando considera a pergunta como parte do papel do professor e tece considerações sobre as implicações do uso da pergunta para a aprendizagem. Os estudos resenhados na área de ensino/aprendizagem de L1 e em contexto bilingüe contribuíram para minhas reflexões sobre a pergunta em contexto de ensino de inglês como LE na medida em que analisaram a pergunta a nível discursivo e social de uma maneira mais vertical, mais ampla. As colocações e análises feitas por Ehlich e por Cazden abordam o cognitivo, o discursivo e o social como fazem Long & Sato, Chaudron e Cicurel. Contudo, Ehlich e Cazden ampliam o discursivo e o social, possibilitando uma interpretação da pergunta na fala do professor a um nível sócio-pragmático que, como já observei, interpretaria os papéis e as relações sociais e de poder entre os participantes do contexto da sala de aula. Os estudos em L1 e em contexto bilingüe também apresentam a pergunta como facilitadora. No entanto, a

facilitação teria por objetivo não o fazer produzir a língua, mas sim a orientação aos alunos para a descoberta de um determinado aspecto no objeto de estudo e, assim, fazer com que esses alunos cheguem ao elemento do conhecimento pedido pelo professor.

Os estudos resenhados forneceram subsídios para uma caracterização da pergunta como facilitadora do insumo dirigido aos alunos. Nesse sentido, este tipo de pergunta é usado pelo professor para fazer com que o aluno participe das interações na sala de aula, proporcionando maiores oportunidades para que este aluno fale, produza a língua alvo. Além disso, a pergunta tem o potencial de transformar grandes quantidades de insumo lingüístico em insumo compreensível (Long & Sato, 1983), podendo, assim, facilitar a compreensão deste insumo.

Uma outra característica da pergunta como facilitadora tem por base a função da pergunta didática (Ehlich, 1986) que visa orientar o aluno para descobrir um determinado aspecto no objeto de estudo, em geral apenas lingüisticamente presente, e que, portanto, está distante e permanece externo a esse aluno. Ainda com relação à função de orientar o aluno, a pergunta seria usada com mais freqüência pelo professor para orientar o aluno em sua tentativa de chegar às respostas que ele professor deseja e já elaborou antes de fazer a pergunta.

2.2.2 Tipologia da Fala do Professor

Uma leitura mais aprofundada dos dados obtidos para esta pesquisa evidenciou a necessidade de uma tipologia da fala do professor que possibilitasse caracterizar essa fala em relação

ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral. A partir de estudos sobre o insumo [5] e sobre a fala do professor relatados na literatura, elaborei uma tipologia dessa fala a qual será retomada e refinada no Capítulo 3 (Análise dos Dados).

Os diferentes tipos de insumo mencionados na literatura fazem parte de uma categoria superordenada, a do Insumo Compreensível, proposto por Krashen. Nesta categoria estariam incluídos tipos de insumo controlados e fornecidos pelo professor e que visam a compreensibilidade krasheniana. O professor manipula, controla a complexidade gramatical, o tópico e o fluxo de sua fala (Richards, 1983) com o objetivo de diminuir a tensão - baixar o filtro afetivo - e aumentar a confiança nos alunos e, deste modo, tornar o insumo compreensível. O professor é considerado, principalmente através de sua fala, como o grande "fornecedor", "doador" e responsável pelo insumo (linguagem com a qual o aprendiz interage explícita e implicitamente) na sala de aula.

A fala do professor é definida aqui como expositivo-proposicional, ou seja, linguagem usada pelo professor com objetivos pedagógicos explícitos, tais como, transmitir conhecimento e ensinar a língua-alvo, visando principalmente fazer o aprendiz praticá-la em sua forma oral e/ou escrita. Estes objetivos fazem com que esta linguagem seja, segundo Wong-Fillmore (1985), mais precisa, mais expositiva e altamente mais proposicional do que a fala comum. Para Cicurel (1990), as atividades de sala de aula são metalingüísticas. A fala do professor seria então também metalingüística mesmo quando não se

utiliza de metalinguagem explícita.

De acordo com o objetivo a que se propõe, a fala do professor foi classificada em:

- A. Fala Simplificada
(Krashen, 1982,1985; Saleemi, 1989; Spolsky, 1989)
- B. Fala Modeladora (van Lier, 1988)
- C. Fala Metalingüística (Cicurel,1990)

Passarei agora a descrever, conceituar cada um desses tipos de fala.

A. Fala Simplificada

Linguagem menos complexa a nível sintático e proposicional; com enunciados mais curtos e vocabulário mais restrito (menor incidência de expressões idiomáticas), ajustada aproximadamente ao nível lingüístico do aprendiz. O professor faz uso ainda de um ritmo de fala mais lento com pronúncia explícita, faz repetições (da fala do aluno, da sua própria fala e da palavra gravada ou lida).

B. Fala Modeladora

Enunciados e palavras que o professor fornece aos alunos como modelos de entoação e/ou de pronúncia "correta" na língua-alvo e que são repetidas pelos alunos. Esta repetição se dá muitas vezes de uma maneira espontânea/impulsiva, ou seja, sem que o professor explicita a necessidade da repetição do enunciado ou da palavra modelada, pois a modelação no ritual-aula elicit a repetição. O professor forneceria uma fala modeladora com o

objetivo de melhorar a compreensão e a produção oral dos alunos.

C. Fala Metalingüística

Este tipo de fala, que tem por objetivo descrever e comentar a língua-alvo, apresenta, de acordo com Cicurel (1990), um nível explícito e um nível implícito. O termo "fala metalingüística" foi adotado a partir da proposta da autora (Vide conceituação da fala do professor que antecede esta classificação apresentada no início desta seção).

O nível metalingüístico explícito pode ser imediatamente discernível na fala do professor se houver nesta fala termos lexicalmente metalingüísticos, ou seja, termos cujo conteúdo se refere à linguagem e que pertencem a uma terminologia especializada, ou seja, a terminologia da gramática. O professor pode também criar uma linguagem paragramatical onde a terminologia é simplificada, ou seja, ele evita usar a terminologia específica, o jargão gramatical, adotando em suas explicações sobre o funcionamento da estrutura da língua palavras do uso corrente. O conteúdo dos termos metalingüísticos pode ainda se referir às palavras metalingüísticas do vocabulário corrente do professor, por exemplo, "se diz assim"; "não é essa a palavra"; "você entende?". Entretanto, observa Cicurel, a ausência de termos metalingüísticos não evidencia que uma atividade metalingüística deixou de ocorrer. Este nível será tomado como característico da Fala Metalingüística.

O nível metalingüístico implícito pode ser observado em várias interações na sala de aula que têm uma finalidade metalingüística, como por exemplo, fazer compreender um termo,

re-utilizar um enunciado. O professor atinge esta finalidade usando estratégias pedagógicas do tipo fazer uma série de perguntas, encorajar os alunos a formular hipóteses e a reformular enunciados. Tais estratégias podem não necessitar do uso de metalinguagem explícita, mas podem caracterizar as interações como uma atividade metalingüística se for levada em consideração a freqüência da autonomização dos signos (Jakobson, 1963; Besse, 1980, apud Cicurel, op.cit.) em que todo termo designando ele mesmo, em oposição a um termo designando as coisas, adquire um status metalingüístico. Assim, cada vez que as interações na aula de línguas trazem um termo para ser explicado, repetido, comentado, ocorre a autonomização deste signo que é produzido com o objetivo de melhorar o código. Uma seqüência interacional pode também ser inteiramente autonômica quando a língua está centrada nela mesma e quando há produção com o objetivo de "praticar a língua". Embora nenhum termo metalingüístico apareça, o objetivo dessas interações vem a ser o treinamento lingüístico para usar determinada estrutura. Portanto, como explicita Cicurel (op.cit.:36), o professor na aula de línguas encoraja "a produção de linguagem para testá-la, repará-la e refazê-la".

Esse nível implícito da metalinguagem pode ser observado também no ensino, na apresentação da gramática na aula quando o professor, em lugar de utilizar uma terminologia especializada, opta por uma pedagogia indutiva ou encoraja a descoberta do funcionamento da estrutura através de estratégias pedagógicas. Estas estratégias podem ser

- i) pedidos feitos pelo professor para que os alunos observem, repitam, classifiquem, se auto-corrijam;
- ii) indicação da origem do erro ou a pista do enunciado correto;
- iii) apelo à intuição linguística;
- iv) perguntas que favorecem a dedução do funcionamento da estrutura.

Na tipologia aqui reconstruída, o nível metalinguístico implícito será tomado como parte da fala do professor que passa a ser definida como uma fala expositivo-proposicional (Wong-Fillmore, 1985) e metalinguística (nível implícito), como sugere Cicurel (op.cit.).

Os três tipos de fala do professor podem apresentar características[6] de

(a.) Modificação

(a.1) nos aspectos linguísticos (Henzl, 1979; Long, 1983b; Faerch & Kasper, 1986)

- (a.1.1) sintaxe
- (a.1.2) léxico
- (a.1.3) fonologia

(a.2) na estrutura interacional da conversação (Long, 1983b; Ellis, 1985b; Pica & Doughty, 1985)

- (a.2.1) pedidos de confirmação
- (a.2.2) verificação de compreensão
- (a.2.3) pedidos de clarificação
- (a.2.4) repetições do próprio enunciado
 - (a.2.4.1) repetição exata ou parcial
 - (a.2.4.2) repetição semântica
- (a.2.5) repetições dos enunciados do aluno
 - (a.2.5.1) repetição exata ou parcial
 - (a.2.5.2) repetição semântica
- (a.2.6) expansões

(a.3) não-verbal (Duff & Polio, 1990)

(a.4) na seleção de informações (Lynch, 1988)

(a.5) com redundância (Wong-Fillmore, 1985; Chaudron, 1988a,b)

(b.) Negociação
(Wong-Fillmore, 1985; van Patten, 1989)

(b.1) fala com negociação
(b.2) fala sem negociação

(c.) Organização Episódica
(Oller, 1983; Richard-Amato, 1988)

(c.1) fala com organização episódica
(c.2) fala sem organização episódica

Estas características serão apresentadas a seguir.

(a.) Característica de Modificação

Refere-se às modificações (ajustes) feitas pelo professor em diferentes aspectos da estrutura lingüística e fonológica de sua fala e da estrutura interacional da conversação com o objetivo de tornar o insumo compreensível ao aluno. Estas modificações, segundo Faerch & Kasper (1986), são sensíveis ao nível de proficiência dos alunos, à constelação do interlocutor (comunicação entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-falante nativo) e às características interacionais (interação num grupo pequeno, interação dirigida/controlada pelo professor e ao grau de contextualização: face-a-face, resposta tardia, ausência de retorno). Além disso, tais modificações proporcionariam aos alunos maiores oportunidades para negociar o significado dos enunciados e mais tempo para entendê-los. A característica de modificação apresenta cinco tipos.

(a.1) Modificações nos aspectos lingüísticos

São modificações relativas ao léxico, à sintaxe e à

fonologia da língua-alvo. Algumas dessas modificações seriam maior repetição de substantivos e verbos; ausência de expressões idiomáticas; enunciados mais curtos; poucos encaixes e pronominalização; uso de palavras de alta frequência; ritmo de fala mais lento e uso exagerado da pronúncia.

Estas modificações são muito semelhantes ao que foi descrito na Fala Simplificada.

(a.2) Modificações na estrutura interacional da conversação

Referem-se ao uso que o professor faz em sua fala de procedimentos discursivos modificadores da estrutura interacional da conversação com o objetivo de aumentar a compreensão de sua fala e da fala dos alunos.

Os aspectos interacionais selecionados para esta categorização, e descritos a seguir, formam um subconjunto dos aspectos estudados por Long (1983b).

(a.2.1) Pedidos de Confirmação - O professor repete parte ou todo o enunciado emitido pelo aluno e usa entoação ascendente (ex: "A house?") O professor pode também repetir o enunciado e acrescentar um question tag. Estes pedidos visam eliciar confirmação de que o enunciado foi ouvido ou entendido corretamente.

(a.2.2) Verificação de Compreensão - Expressões usadas pelo professor para constatar se os enunciados emitidos anteriormente foram entendidos pelos alunos e se eles estão acompanhando o que o professor está dizendo. Exemplos típicos desses pedidos são: "Right?" "OK?" "Do you follow?" "Do you understand?"

(a.2.3) Pedidos de Clarificação - Expressões destinadas a eliciar clarificação de enunciados anteriormente emitidos. Estas expressões consistem principalmente de perguntas, de tag questions, de enunciados em orações não estruturadas na ordem inversa geralmente usada em perguntas na língua inglesa (ex: You think that's not a good idea?) e de enunciados do tipo "I don't understand" "Try again", pois exigem que o interlocutor forneça nova informação ou recodifique a informação dada anteriormente.[7]

(a.2.4) Repetições de seu Proprio Enunciado [8] - O professor repete e/ou parafraseia parte ou todo enunciado por ele emitido. Tais repetições podem ser classificadas em

(a.2.4.1) Repetição exata ou parcial dos mesmos itens lexicais do enunciado anterior

Do you agree with that? Do you agree with that? (Pica & Doughty, 1985:120)

(a.2.4.2) Repetição semântica do conteúdo do enunciado anterior.

Este tipo de repetição se caracteriza por substituição de sinônimos, paráfrase, expansão morfológica ou mudança na ordem das palavras na oração.

Do you share his feelings? Does anyone else agree with Gustavo?

Maybe there's a cure, something that can improve his sight. (Pica & Doughty, op.cit.:121)

(a.2.5) Repetições dos Enunciados do Aluno [8] - O professor repete, mas não parafraseia, parte ou todo enunciado emitido pelo aluno sem alterar a entoação. Estas repetições também podem ser classificadas em dois grupos

(a.2.5.1) Repetição exata ou parcial de itens lexicais do enunciado do aluno sem entoação ascendente.

R: Standing in the door.

T: Standing in the door. (Ellis, 1985b:80)

(a.2.5.2) Repetição semântica (por substituição de sinônimos, paráfrase, expansão morfológica ou mudança na ordem das palavras na oração) do conteúdo do enunciado do aluno sem entoação ascendente.

A: Is no normal relation.

B: Yes, it's not normal for two women to raise a child. (Pica Doughty, op.cit.:121)

(a.2.6) Expansões - O professor expande o enunciado emitido pelo aluno fornecendo formas, estruturas, que faltam ou acrescentando informação semântica nova (Ellis, op.cit.).

T:...Yes. Now can you see what the man is doing?

T: A man wall

T: He's going into the wall. (Ellis, op.cit.:80)

(a.3) Modificações não-verbais

Neste tipo de modificação estão incluídos gestos e recursos visuais do tipo gravuras, quadro-negro e objetos (**props**), usados pelo professor para ajudar a reduzir a quantidade de tradução da LE para a L1 e para ajudar a contextualizar o material verbal apresentado.

(a.4) Modificações na seleção das informações

Este tipo de modificação se refere à escolha que o professor faz de trechos nos textos apresentados e trabalhados em sala de aula. A escolha é feita de acordo com sua percepção de como os alunos vão conseguir entender o texto. O professor explica e explicita relações de causa e de motivação e interpreta informações, fatos que precisam ser inferidos para serem entendidos.

(a.5) Modificada com redundância

Diz respeito à repetição ou ao rephraseamento das informações veiculadas através da fala do professor. Esta redundância de informações se dá através da inserção, na fala, de definições, sinônimos, paráfrases e de elementos omitidos por elipse (Chaudron, 1988b). Este tipo de modificação, para Wong-Fillmore (1985), é encontrado na fala do professor quando este apresenta a informação (conteúdo a ser ensinado) de uma maneira variada que leva à redundância da "mensagem". Esta redundância dá aos alunos uma multiplicidade de meios para chegar aos pontos ensinados.

A redundância pode ter, segundo Chaudron (1988a), um maior efeito na compreensão da fala do professor do que uma fala sintaticamente menos complexa.

(b) Característica de Negociação

Com relação ao processo de negociação, a fala do professor pode se caracterizar como

(b.1) Fala com Negociação

A fala do professor com negociação ocorre a partir de indicações dos alunos e/ou de problemas reais e potenciais na conversação em sala de aula.

No primeiro caso, indicações dos alunos, o professor faz ajustes na forma e no conteúdo de sua fala de uma maneira interativa (Wong-Fillmore, 1985) com os alunos indicando quando os ajustes são ou não necessários ou porque não entenderam ou porque não aceitam o que ouviram, leram. Para indicar a necessidade de ajustes, os alunos fariam uso de procedimentos discursivos modificadores da estrutura interacional da conversação do tipo pedidos de confirmação e de clarificação, verificação de compreensão e repetições. Através do uso de tais procedimentos, o aluno "está capacitado a negociar a conversação, a forçar o falante competente a ajustar seu desempenho, ... até que o que ele [falante competente] está dizendo seja compreensível" (Long, 1983b:214, apud Aston, 1986). Os alunos, portanto, negociam com o professor e/ou com o colega o significado de elementos nos enunciados buscando a compreensão

dos mesmos.

No segundo caso, problemas reais e potenciais na conversação, o professor faz uso de procedimentos discursivos modificadores (verificação de compreensão, pedidos de confirmação e de clarificação, expansões e repetições) com o objetivo de resolver quebras, problemas reais ou potenciais na conversação e, assim, estabelecer e reparar a compreensão "correta" dos enunciados. Estes procedimentos são indicadores de uma possível negociação de significado que visa tornar compreensível o insumo com o qual o aluno vai interagir.

(b.2) Fala sem Negociação

A fala do professor sem negociação estaria a nível de exposição, uma vez que o aluno não negociaria explicitamente com o conteúdo dessa fala ou porque este passaria despercebido, ou porque ele não sabe como fazer uso de procedimentos discursivos modificadores ou ainda porque não faz parte de seu papel na sala de aula pegar o turno e indicar para o professor a necessidade de modificações para estabelecer a compreensão do que ele ouve. O professor, por sua vez, pode não dar espaço para que ocorra a negociação quando, por exemplo, faz uso de um fluxo de fala extremamente rápido que impede que o aluno pegue o turno; e quando deixa de fazer as modificações solicitadas, sinalizadas pelos alunos.[9]

(c) Característica de Organização Episódica

Esta característica da fala do professor foi elaborada a partir da proposta de Oller (1983) a respeito da Hipótese do

Episódio (Shank & Abelson, 1977, apud Oller, op.cit.) com o objetivo de estabelecer qual deveria ser a natureza do insumo para que este tivesse maior possibilidade de ser adquirido, internalizado. Esta hipótese afirma que textos (discurso oral e escrito) organizados episodicamente serão armazenados na memória, compreendidos e evocados com mais facilidade do que textos sem esta organização. A organização episódica requer uma motivação criada pelo conflito e pelo seqüenciamento lógico necessário a um bom relato de estória e consistente com a experiência, com eventos da experiência. Estes eventos têm uma história e um futuro, ou seja, estão ligados a eventos ou fatos antecedentes e conseqüentes.

Considerando-se essa Hipótese do Episódio, a fala do professor poderia se caracterizar como:

(c.1) Fala com organização episódica

Linguagem usada para estruturar episodicamente eventos em textos orais e escritos. Os textos são construídos com orações que possuem não só uma relação entre si, mas principalmente que formam parte de uma interação lógica e que motiva, capta o interesse do leitor/ouvinte. Os eventos e as pessoas fazem parte de um conflito, estão ligados entre si e à experiência do leitor/ouvinte de uma maneira significativa.

(c.2) Fala sem organização episódica

Linguagem usada para estruturar numa seqüência temporal eventos em textos orais e escritos. Os textos assim estruturados

podem apresentar listas de orações dissociadas entre si, e orações que podem estar relacionadas entre si no que se refere ao tempo. Os eventos e as pessoas, no entanto, não fazem parte de qualquer conflito e interação lógica e motivadora. A linguagem (insumo) desses textos tem por objetivo expôr o aluno a pontos gramaticais, havendo, portanto, pouca lógica no fluxo da conversação.

A tipologia apresentada acima será retomada e revista a partir da análise dos dados no Capítulo 3.

NOTAS DO CAPÍTULO II

[1] Cicurel (1990:42) denomina metodologia interativa àquela em que o objeto a ensinar é uma competência de comunicação que não se reduz a uma descrição, mas que se obtém através de uma sequência de interação. Nesta metodologia, onde cada um pode, com certa reserva, intervir e modificar, as interações deixam necessariamente lugar para o imprevisto.

[2] Esta sequência I.R.A remete a Sinclair & Coulthard (1975)

[3] Cicurel (1986:104) diz que van Dijk fez várias observações sobre o funcionamento dos discursos em quadros institucionais tais como a escola, o hospital, a polícia. Estes discursos, denominados por ele de "textos de assujeitamento" (textes de l'enfermement), apresentam as seguintes características:

(i) o "participante assujeitador" (o funcionário) possui um poder de controle sobre os outros. Ele pode, portanto, sancionar as ações que não se adequam às convenções e pode também dar permissão para a realização de ações excepcionais;

(ii) os participantes conhecem as regras do jogo da instituição, seu código específico e o papel de cada um;

(iii) o funcionário é quem dá a última palavra;

(iv) os participantes funcionários transmitem uns para os outros os comentários sobre os acontecimentos da instituição.

Cicurel afirma que o professor seria o "participante assujeitado" no discurso da instituição escolar, pois ele dirige as interações, avalia as produções de linguagem, sanciona o que ele julga necessário e é ele quem tem a última palavra.

[4] Com relação ao modelo didático, Cicurel (1986:106) diz que o professor adquire um modelo ou vários sendo ele mesmo aluno de 1º e de 2º graus, estudante universitário, durante sua formação pedagógica e, enfim, durante sua prática pedagógica.

[5] Consolo (1990), em sua pesquisa sobre o processo de construção do insumo nas aulas de LE da escola pública de 1º grau, elaborou uma categorização do insumo que, juntamente com as características e tipos de insumo relatados na literatura, contribuiu para a elaboração da tipologia da fala do professor neste estudo. A categorização apresentada por Consolo (op. cit.: 50-51) é a seguinte:

- a. Formas Linguísticas Morfo-Sintáticas e Semânticas (Corder, 1967; Bialystok, 1978; Krashen, 1982, 1985; Schachter, 1986; White, 1987)
- b. Conceito de Linguagem (Schachter, 1986; White, 1987)
- c. Explicitação e Monitoração de Regras Linguísticas (inclusive ao nível da metalinguagem) (Bialystok, 1978; Krashen, 1979, 1982)
- d. Sequenciamento de Conteúdos Morfo-Sintáticos (Krashen, 1982)

- e. Conhecimentos Auxiliares (Bialystok, 1978; Sharwood-Smith, 1986)
- f. Insumo Metalinguístico (Schachter, 1986)
- g. Relevância para o Aprendiz (Krashen, 1982, 1985)
- h. Calibramento do Insumo (Krashen, 1982, 1985; Sharwood-Smith, 1986; White, 1987)
- i. Compreensibilidade (Krashen, 1982, 1985; Faerch & Kasper, 1986; Gass, 1988)
- j. Quantidade (Krashen, 1982, 1985)
- k. Regularidade (Wong-Fillmore, 1985)
- l. Foco na Comunicação e na Interação (Krashen, 1982, 1985; Ellis, 1983; Schachter, 1986)

[6] A literatura traz o insumo com ou sem precisão gramatical (Pica & Doughty, 1985). O insumo com precisão gramatical se refere à linguagem gramaticalmente correta, i.e., enunciados sem erros de morfologia e/ou de sintaxe, produzida quase que exclusivamente pelo professor. O insumo sem precisão gramatical diz respeito à linguagem que apresenta erros de morfologia e/ou de sintaxe. Este tipo de insumo estaria presente em maior quantidade na fala do aluno. A investigação desenvolvida por Pica & Doughty (op.cit.) contou com professores falantes nativos de inglês interagindo com alunos não-nativos. Para as pesquisadoras, a produção oral dos alunos pode apresentar insumo com ou sem precisão gramatical quando eles conversam nos grupos ou na presença do professor. Contudo, elas afirmam que "é somente a produção oral do professor que torna o insumo, em sua totalidade, gramatical" (p.132). Esta característica da fala do professor não será incluída na tipologia por estar fora do escopo do meu trabalho a questão da precisão gramatical.

[7] Os pedidos de clarificação diferem dos de confirmação na medida em que não há pressuposição de que o professor tenha entendido ou ouvido o enunciado anterior do aluno. Esses pedidos podem vir na forma de perguntas ("Sorry?"), afirmações ("I can't hear") ou imperativos ("Say it again").(cf. Ellis, 1985b)

[8] Pica & Doughty (op.cit.:131) salientam que estes tipos de repetição, **self/other-repetitions**, usadas pelo falante nativo para evitar quebras na comunicação (Long, 1983b) são utilizadas na sala de aula não tanto para negociar significado, mas sim para conformar-se às convenções da sala de aula e assegurar o completamento da tarefa proposta.

[9] Allwright (1988) observa que para Long e Ellis (1984, apud Allwright, 1988) a interação oferece a oportunidade para negociar e tal oportunidade é vista como crucial para o progresso linguístico. Contudo, Allwright ressalta que uma investigação realizada na Universidade de Lancaster aponta evidências de que o processo de negociação pode inibir alguns aprendizes a ponto de só aprenderem mais quando não envolvidos ativamente no processo de negociação.

CAPITULO 3

A FALA DO PROFESSOR NO CURSO DE LETRAS

Neste capítulo organizado em duas seções, abordo a parte metodológica da pesquisa, a descrição dos procedimentos de coleta de dados e apresento a análise dos dados. A primeira seção apresenta a metodologia de pesquisa. A segunda trata da análise dos dados que é apresentada em três partes. A primeira e a segunda partes descrevem e discutem a natureza da fala dos professores participantes desta pesquisa em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral. A terceira parte apresenta e discute os resultados obtidos nas duas primeiras partes.

3.1 Coleta de Dados

Esta investigação coloca-se numa perspectiva interpretativista e centra-se em dados orientados para o processo de ensino/aprendizagem. Esta perspectiva tem se caracterizado pela preocupação com o contexto social em que os participantes da

pesquisa estão inseridos e com a visão dos participantes, considerando que todo ser humano interpreta o mundo e tenta agir nesse mundo que é dinâmico. Nesta linha de investigação, o pesquisador não trabalharia com uma realidade padronizada, mas sim com realidades que estão sempre sendo construídas por seus participantes.

Na presente pesquisa o foco da investigação são dados obtidos na sala de aula. Esse foco é consequência do meu interesse, enquanto pesquisadora, em observar, descrever e interpretar o que ocorre nesse espaço de ensino/aprendizagem através da visão dos atores envolvidos (Erickson, 1986), isto é, professor e alunos. O problema desta pesquisa será analisado sob três pontos de vista: o do pesquisador, o dos professores e o dos alunos.

Os dados desta pesquisa foram coletados em cursos de letras (licenciatura em língua estrangeira) de uma instituição particular e de uma instituição pública de ensino superior. A escolha dessas instituições foi baseada na diferenciação de grades curriculares, especialmente no que diz respeito à disciplina língua inglesa que é dividida em habilidades em uma das instituições.

A coleta dos dados ocorreu no 1º semestre do ano letivo do processo de ensino/aprendizagem nas duas turmas observadas. Esses dados foram obtidos através de observação, de notas de campo, de gravação em áudio de aulas, e através de entrevistas estruturadas com o professor e os alunos de uma turma de 3º ano em cada instituição durante aproximadamente dois meses. Foram

observadas e gravadas seis aulas por turma. Durante as aulas focalizei minha observação na atuação do professor na sala de aula no que se referia a sua fala. As anotações forneceram o contexto para a fala do professor uma vez que incluíram informações a respeito da organização da aula, das reações dos alunos e de fatos ocorridos durante as aulas.

A entrevista para professor e para alunos (vide Apêndice) consistiu de seis questões elaboradas a partir das perguntas de pesquisa. Os alunos responderam questões que espelhavam aquelas feitas ao professor, visando, assim, obter-se os pontos de vista dos participantes do processo. Essas entrevistas, realizadas após a 5ª aula observada, foram feitas com o professor e com três alunos das turmas observadas, e com três alunos de uma turma de 4º ano [1]. A escolha dos alunos de 3º ano para a entrevista foi feita com base no nível de rendimento acadêmico desses alunos, i.e., nível alto, médio e fraco. Esse nível foi obtido a partir da média final dos alunos na disciplina língua inglesa/prática oral no 2º ano. Os alunos do 4º ano também foram escolhidos com base no nível de rendimento, desta vez calculado a partir da média aritmética das notas de língua inglesa e de metodologia obtidas no 3º ano. Em caso de empate, foi utilizado o sorteio como critério para escolha final. Na entrevista, os alunos do 4º ano responderam a duas perguntas com o objetivo de elicitar sua concepção de linguagem e de compreensão, e de elicitar se receberam orientação a respeito do ensino/aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral. Houve ainda uma entrevista retrospectiva com os professores. O objetivo dessa retrospectiva, feita após uma análise da primeira

entrevista, foi retomar com os professores alguns pontos em suas respostas para esclarecimento ou discussão. Essa retomada já é parte de uma primeira etapa na interpretação dos dados.

Para a gravação em áudio das aulas observadas, foram utilizados dois gravadores cassete. O gravador 1 (GD1) foi colocado na mesa do professor e o gravador 2 (GD2) ficou numa carteira próxima à pesquisadora. A utilização de dois gravadores em locais diferentes na sala de aula foi feita com o objetivo de obter gravações mais completas e nítidas da falado professor. Além disso, o fato das fitas terminarem em momentos diferentes fez com que a aula pudesse ser gravada quase sem interrupções. Gostaria de observar, no entanto, que por problemas técnicos não foi possível utilizar o GD2 em duas das doze aulas observadas. Nas entrevistas retrospectivas feitas com os professores também foram utilizados dois gravadores: um para gravar a interação professor-pesquisadora e outro para tocar trechos da entrevista estruturada.

3.2 Análise dos Dados

Esta seção apresenta uma parte introdutória em que descrevo o procedimento para a análise que teve duas fases. Apresento a primeira fase da análise seguida de uma leitura inicial desses dados. Sendo o foco deste estudo a fala do professor na sala de aula, as aulas se constituem nos dados primários, e as entrevistas, nos dados secundários. Com relação aos dados primários, a primeira aula não vai ser foco de análise uma vez que foi usada como período de familiarização entre

pesquisadora, professor, alunos e gravadores. Em seguida será apresentada a segunda fase da análise dos dados, que como já adiantei, está dividida em três partes.

A primeira fase da análise dos dados foi sendo realizada à medida que os dados eram coletados e consistiu na audição continuada das fitas e na elaboração de roteiro para familiarização com os dados à medida que eram coletados.

Iniciei esta fase com a audição e elaboração de roteiro das fitas referentes a cada aula gravada. Nesse roteiro registrei, com auxílio das notas de campo (vide Apêndice) e do material utilizado em aula (vide Apêndice), as atividades e os eventos ocorridos na aula. Essa descrição se constitui numa primeira interpretação desses dados uma vez que o roteiro reflete as escolhas pela pesquisadora de eventos na gravação. As notas de campo, roteiro e transcrição referentes a uma das aulas de P1 e de P2 estão no Apêndice. Esses apêndices servem como ilustração do procedimento utilizado.

Em seguida fiz a audição das fitas referentes às entrevistas realizadas com os professores e os alunos e organizei um roteiro de pontos de interesse para a análise. Anotei os pontos levantados pelo entrevistado e comentários meus que julguei pertinentes para a análise.

Essa 1ª fase da análise resultou numa leitura inicial dos dados provenientes das aulas e das entrevistas, sendo que me ative aos dados das entrevistas. Como esses dados estavam organizados por perguntas, foi possível fazer um levantamento mais imediato das respostas para posterior análise.

Uma primeira leitura dos dados revelou que a concepção do que seja compreender e falar uma LE reflete em forma de clichê uma leitura simplificada da abordagem comunicativa, vendo a língua como instrumento de comunicação:

"...é se comunicar principalmente (aluna 4º ano/U2)
"...é se comunicar, conseguir se comunicar (aluna 3º ano/U1)
"...é você conseguir passá o que você pretende se comunicar né?... (Professora U1).

A pergunta da entrevista feita com o objetivo de elicitar a referida concepção surpreendeu alguns alunos no sentido de, ao que parece, não terem feito reflexões a esse respeito no curso de letras:

"((ri)) (pesquisador pergunta por quê riu) porque é uma coisa que a gente num pensa assim né?... (aluna 4º ano/U1)
"nossa a gente nem pensa né? sei lá eu nunca tinha pensado nisso..." (aluna 3º ano/U1)
"...eu vou achá que é isso porque eu num vô dá certeza prá você num tando bem certa desses conceitos ..."
(aluna 3º ano/U2)

Além disso, o silêncio na resposta e o solicitar a repetição da pergunta parecem revelar a necessidade de um momento para a elaboração da resposta e reflexão sobre o assunto.

A leitura e a exposição à língua foram mencionados por alunos e professores como sendo os fatores que mais ajudam no desenvolvimento da compreensão e produção de linguagem oral:

"ler bastante..." (aluna 3º ano U1)
"...leitura para aumentar o vocabulário e ouvir rádio com programa em inglês" (aluna 3º ano/U1)
"...ouvir bastante e ver muita coisa (vídeo)
(aluna 3º ano/U2)
"... a primeira coisa é a exposição à língua em (registro) natural e ela tem sido esporádica até agora..."
(Professora U2)

A segunda fase da análise contemplou os dados primários, ou seja, as aulas. A partir do roteiro elaborado na 1ª fase e ouvindo diversas vezes a gravação das aulas, busquei regularidades na fala do professor. Em seguida, anotei as características de cada uma das regularidades, o momento da aula em que ocorriam e então agrupei-as em categorias. Escolhi trechos nas aulas observadas em que a fala do professor apresentava marcas de facilitação, isto é, ajustes e modificações lingüísticas e/ou discursivas que visavam ajudar os alunos a compreender e a produzir a língua-alvo em sua modalidade oral.

As categorias foram nomeadas com base nas funções metacomunicativas da fala do professor propostas por Stubbs (1983) e nas características da fala do professor mencionadas na literatura especializada (Ellis, 1985a; Gass & Madden, 1985; Cicurel, 1990; Henzl, 1979; Chaudron, 1983a).

3.2.1 Análise dos Dados do Professor 1/ Universidade 1

Nesta seção apresento o perfil do Professor 1 (doravante, P1) e de suas alunas do 3º ano a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas. Em seguida, analiso os dados obtidos nas aulas enfocando os seguintes aspectos: a estrutura das aulas e a fala de P1 nas atividades de compreensão e produção de linguagem oral e/ou escrita. Ao final da seção, discutirei os resultados.

3.2.1.1 O Perfil de P1

Esta seção esboça o perfil de P1 através da interpretação de dados obtidos nas entrevistas estruturada e retrospectiva. Esta interpretação tem por objetivo buscar no dizer de P1 sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, responder à pergunta de pesquisa 1: Qual é a percepção que o professor tem de sua fala na aula de LE?

P1 fez a graduação na Universidade 1 onde trabalha há mais de 15 anos como professora de Língua Inglesa, sendo que em algumas ocasiões ministrou aulas de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês. Possui Mestrado em Língua Inglesa em outra instituição. Na Universidade participou de projetos de extensão visando a integração do 1º e 2º graus através da coordenação de encontros e da realização de cursos para professores do ensino público. Concomitantemente às aulas no 3º grau, trabalhou como professora de inglês de 5ª a 8ª séries de 1982 a 1989. Este trabalho representou uma volta ao magistério de 1º grau depois de cerca de 8 anos no 3º grau. Desta experiência surgiu seu interesse em elaborar material didático para o 1º grau; projeto que está desenvolvendo no momento. Seu interesse é, portanto, o ensino do inglês no 1º grau e a formação de professores que irão atuar neste contexto. Este interesse pelo 1º grau aparece constantemente na entrevista através de exemplos que ela traz para ilustrar, sustentar seu ponto de vista. Em suas respostas e comentários, P1 referiu-se mais ao seu trabalho no 1º grau do que

na Universidade, provavelmente por estar pensando na formação do aluno-professor. Na entrevista retrospectiva ela confirmou que suas respostas estavam voltadas para o 1º grau.

E : você nas suas respostas parece que está sempre pensando mais se referindo mais ao trabalho que você e XX ((professora com quem elabora o material didático)) estão desenvolvendo no ensino médio

P1: isso ... é /.../

P1 é uma professora de língua que tem como objetivo não somente oportunizar o desenvolvimento da proficiência linguística do aluno-professor, mas também formar o futuro profissional de ensino. Nas aulas sempre chama atenção do aluno para o fato de que vai ser professor e o leva a refletir sobre as atividades propostas para que ele comece a observar sua própria prática de aprendiz (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) desde o 1º ano de seu curso de graduação. Na entrevista estruturada P1 fala a esse respeito.

P1: já já tô assim é:: fazendo com que eles observem isso também desde o começo /.../eu dô uma atividade "essa atividade o que que é? O que que nós tamos fazendo aqui? o que que nós fizemos?" certo/ porque isso aí eu tô voltando eu tô falando "vocês vão ser professores" /.../ feita a atividade tudo então eu volto "então agora vamos isso que nós fizemos é o:: que tipo de atividade? o que que envolveu?" /.../

P1 considera a LE como um instrumento de comunicação no sentido de "o que você diz, o outro entende". Esta visão de linguagem reflete uma leitura simplificada dos pressupostos da abordagem comunicativa, uma vez que esta não foi elaborada a partir da Teoria da Comunicação. Esta teoria não contemplava obstáculos entre emissor, receptor e mensagem.

"(.) é (.) é você eu acho que é você consegui passá o que você que você pretende (.) se comunicá né/↑"

Para P1, a compreensão de uma LE é um processo difícil e cansativo, pois exige que o falante não-nativo/aprendiz preste muita atenção ao que lhe dizem no sentido de ter uma compreensão a nível lingüístico da fala do outro. O não-nativo/aprendiz se vê obrigado a buscar regularmente no que lhe é conhecido um significado para a sintaxe e o léxico, ou seja, é obrigado a fazer um processamento sintático e semântico da fala do outro. Para P1, parece que o ideal seria ter um nível de conhecimento lingüístico da LE que propiciasse uma compreensão da fala do outro sem que fosse necessário prestar constantemente atenção consciente aos meios de expressão usados por seu interlocutor (Swain, 1985).

"...compreender e:: e falá em que você já não éh:: te não não te deixe é extenuada /.../"

"...então eu acho que é o compreender (.) é acho que é a partir do momento em que você:: passe cê consiga:: se comunicar facilmente assim de uma maneira que você não tenha que que ficá cansada que ficá com a com a atenção assim né/↑ é uma coisa mais ah:: é que FLUI mais né/↑ que você num num tenha que "bom deixa eu pensá e:: procurá" (.) aquilo sai assim né/↑" /.../"

A sua concepção de compreender uma LE faz com que ela ajude o aluno através do uso de atividades de pré-compreensão de linguagem oral as quais facilitam a compreensão do material gravado. Nestas atividades, ela trabalha aspectos lingüísticos da LE, estruturas e vocabulário, que provavelmente irão causar dificuldade para o aluno. Outro fator que contribui para que ela

faça uso desse tipo de atividades, seria sua experiência como aluna de LE com experiência de audição de material gravado no laboratório de línguas. A compreensão era bastante difícil porque não havia ajuda por parte do professor.

"...prá mim a compreensão era uma tragédia (incomp) aquilo era vamu vamu ouvi um texto (então) vamu lá vamu pro laboratório (.) cê punha a fita e não sabia nem que/ aí ficava aquela coisa era só blábláblá era só uma barulheira né/ /.../"

O aluno precisa, portanto, da ajuda do professor a quem cabe dosar o nível de dificuldade das atividades, pois textos muito acima do nível de proficiência do aluno - textos "muito difíceis" - podem desestimulá-lo em seu aprendizado. Enquanto que se o aluno consegue entender textos com a ajuda do professor, ele vai ter mais auto-confiança.

"...porque::/ eu acho que:: (.) talvez ah (.) certas atividades a gente esteja percebendo:: (...) no no aluno (.) a possibilidade maior de compreensão em que ele:: que não é aquela/ /.../"

"...eu acho que essa esse trabalho que tem sido feito agora né/ na essa esse encaminhamento da de você trabalhá antes né/ com com a com os textos né/ fazê o:: pre-listening né/ eu acho que isso ajuda:: muito (.) leva daí a:: a:: que é a pessoa a:: a uma compreensão:: melhor né/ e ele próprio acho que se sente satisfeito porque é horrível é né/ às vezes eles falam assim "eu num entendi NADA nem uma linha" /.../"

Com relação à aprendizagem, P1 acha que o aluno tem responsabilidade nesse processo que envolve um estudo sistemático. Aprende-se a LE não somente através da exposição à língua-alvo, mas realizando-se exercícios que verifiquem a compreensão, como por exemplo, no laboratório de línguas. Ao aluno cabe também procurar oportunidades de prática fora da sala

de aula. Como considera a produção de linguagem oral ligada à compreensão de linguagem oral, P1 disse que para desenvolver esta habilidade o aluno deve procurar usar em conversas alguma estrutura ou vocabulário novo que apareceu no texto ouvido no laboratório. Além disso, o professor também contribui para esse desenvolvimento ao forçar o aluno a usar em sua produção oral "o que foi trabalhado na compreensão oral".

"...ir pro laboratório ir lá ouvi:: e procurá exercitá procurá quer dizê tá treinando é:: conversando /.../ sempre que ele tivé uma possibilidade conversá com um com um native speaker /.../"

P1 afirmou que não recebeu nenhuma orientação em relação ao ensino/aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral no curso de letras.

...(.) ((ri)) quem? ah eu? compreensão oral? e produção oral? imagine nem nem se nem se falava /.../ era mais o estrutural mesmo né/ que a gente trabalhava ficava repetindo repeti/ (.) a produção é cê tinha que produzi as as as frases decoradas /.../"

Perguntada se recebera algum tipo de orientação mais tarde, ela disse que não, mas que foi percebendo que havia estudos nessa área nos cursos que participou e na literatura que tem consultado. Esta literatura a orientou e a tem orientado. A orientação que P1 diz não ter recebido deve ter sido entendida por ela como algo formal e sistemático.

As alunas do 4º ano entrevistadas para esta pesquisa, quando no papel projetado de professora, também revelaram em suas sugestões de como ensinar linguagem oral não ter recebido qualquer tipo de orientação embasada teoricamente a esse

respeito. As sugestões limitaram-se a algumas técnicas e atividades, isto é, "a um receituário de atividades para a sala de aula" (cf.Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) organizadas nos seguintes itens:

- a) organizar o ensino a partir de temas, situações ligadas à experiência do aluno;
- b) expor o aluno à língua-alvo falada por nativos no laboratório de línguas através de material em vídeo/áudio;
- c) contar histórias para o aluno e verificar a compreensão;
- d) fazer o aluno relatar o conteúdo do material gravado e/ou relatar eventos vivenciados por ele;
- e) fazer o aluno criar e produzir diálogos com temas ligados à sua vida e interesse.

Algumas dessas técnicas são provenientes de abordagens tradicionais, algumas estão baseadas na pedagogia centrada no aluno e soam como uma reprodução da fala do professor que passou tais técnicas. As alunas podem estar também sugerindo atividades com base em sua experiência de aprendizagem quando então adquirem um ou vários modelos didáticos (cf.Cicurel, 1986).

A respeito da percepção de sua fala na aula de LE (Pergunta de Pesquisa 1), P1 afirma que a princípio seus alunos não entendem o inglês que ela fala, mas acha que depois de um certo tempo eles começam a entender.

- E: você acha que seus alunos sempre entendem o inglês que você fala?
P: (que fala?) ((P1 produz um som indicando que não))
(.) é no:: (.) acho que depois de um certo tempo ele vai[^] /.../

Para P1, os alunos raramente dizem e/ou indicam para o professor que estão com dificuldade para entender sua fala em LE. Sua percepção de que essa fala é dificilmente entendida pelos alunos está ligada à sua concepção de como se compreende uma LE.

"...porque às vezes a gente tá falando e tá achando que eles tão entendendo e eles num tão entendendo nada ((ri)) e fica aquela coisa existe muito isso né¹ que é ... o medo de eh:: não é o medo mais/ "(eu) num vô falá que eu num entendo né¹ tá todo mundo quieto ... ninguém resolveu falá eu num entendi né¹ num sô eu né¹ que vô falá" ((P1 reproduz possível fala de um aluno)) /.../"

Ela não tem, portanto, expectativa de que seus alunos venham a ter uma compreensão total de sua fala em LE porque ela mesma nem sempre entende um falante nativo. Além disso, nem mesmo na L1 a compreensão é total.

E: eh:: você acha que eles sempre deveriam entendê tudo o que você fala?

P: não

E: não?

P: porque eu num entendo ((ri)) ... eu num entendo às vezes eu num o:: o:: o:: **native speaker** /.../

"...tem hora que a gente num entende nem o próprio colega (às vezes) falando a nossa língua tem hora que a gente num entende /.../"

Ela parece perceber também que sua fala, inserida no discurso de sala de aula, não prepara seus alunos para entender e falar o inglês fora da sala de aula, uma vez que chama atenção dos alunos para o fato de que irão encontrar dificuldades ao interagir com falantes nativos.

"...é:: acho que essa questão de:: de entendê a pessoa (.) eu acho que isso a gente vem passá passa isso pro aluno "olha cê num vai::/ (.) cê vai encontrá uma série de

dificuldades (.) você num vai enfrentá a mesma coisa (de) você tá falando o inglês com um né/ com um non-native speaker né/ /.../

Ela acha que talvez deixe de lado no planejamento de suas aulas esta questão do inglês falado fora da sala de aula porque seus alunos da universidade terão poucas chances de ir para o exterior. Entretanto, ela observa que seu objetivo na Universidade 1 é formar professores de inglês como LE, orientando o aluno-professor para aspectos da prática pedagógica que ela parece considerar mais prementes do que pensar que tipo de inglês está ensinando. Um desses aspectos seria, por exemplo, usar o dicionário para ler a transcrição fonética de palavras cuja pronúncia o professor desconhece em lugar de "inventar" uma pronúncia aproximada para tais palavras.

"...eu atualmente na universidade a minha preocupação está sendo (.) é é prá que eles terminem o curso que a maioria dos nossos alunos éh:: vai vai trabalhar vai sê professor né/ /.../ é importante trabalhá com eles na na sala e no no mostrá e trabalhá né/ é então essa questão que eu falei outro dia lá do do dicionário que eu tô vendo que é importante é:: a questão da fonética (.) ... eu quero fazê um pouco porque a hora que eles saírem eles vão se vê sózinhos e sabe e:: eu acho que orientá eles assim "não sabe tal palavra? vá prum dicionário mas não não num invente não procure achá eu ACHO que é que fala assim" /.../

A questão sobre que inglês P1 está preparando seus alunos para entender e falar foi retomada na entrevista retrospectiva com o objetivo de obter uma maior explicitação. Ela esclareceu que a questão em si não a deixa preocupada porque confia no inglês apresentado nos LDs adotados na universidade uma vez que os mesmos são elaborados por autores ingleses.

"...preparando seus alunos para entender e falar que inglês?" ((P1 lê a pergunta escrita no roteiro para a entrevista)) o inglês que é colocado no livro? é o inglês que:: (...) acho que nós temos normalmente temos um livro um textbook então se tem o textbook no caso da universidade (existem) esses os escritores são ingleses né? /.../"

"...na universidade essa questão de dar de preparar o inglês prá fora eu acho que eu num tenho num tenho assim me preocupado "mas será que é isso que eles ((falantes nativos)) estão falando?" porque os LIVROS/ ((P1 não completou este argumento)) /.../"

Estes autores, prossegue P1, devem ter a preocupação de colocar o inglês que vai ser falado também fora da sala de aula. Estas colocações revelam que ela divide a responsabilidade do ensino e da aprendizagem da LE com os autores do LD e com os alunos.

"...então (.) a minha preocupação não é tanto porque eu acho que a partir do momento que eles colocam isso nos livros de inglês eles estão passando o inglês que E vai ser falado também fora de sala de aula /.../"

Sua colocação de que o LD está preparando os alunos para entender e falar o inglês fora da sala de aula é feita com base na comparação feita por ela entre o inglês apresentado no LD e o inglês que ouviu na Inglaterra quando lá esteve recentemente.

E : na universidade então você acha que o inglês então você está baseada no LD?

P1: é no LD (.) não totalmente

E : é o inglês do LD éh:: prepara o aluno?

P1: prepara é porque os os éh:: os exercícios as gravações de compreensão oral eles estão assim (.) sendo éh:: realizados bem ((dentro)) mesmo do que:: a gente ouve lá na Inglaterra por exemplo né? eles falarem aquela naquela fluência no speed na os gaps ((gap fillers)) "ahm" "er" "but er" então como eu estou vendo isso então eu eu eu acho que então o livro tá preparando eles ((os alunos)) prá o inglês fora da sala de aula /.../"

A última pergunta na entrevista retrospectiva focalizava a percepção de alguma diferença entre falar e entender o inglês dentro da sala de aula e fora, na graduação na U1. Para ela a diferença existe porque são duas situações diferentes.

"...há diferença porque a SITUAÇÃO é diferente então são situações diferentes (.) são situações diferentes (.) /.../"

Ao dizer "situações diferentes", P1 pode estar se referindo a eventos de fala com características, regras e convenções específicas. Ela complementa sua percepção da especificidade de cada evento/situação nos trechos a seguir:

"...que:: eu acho que você aproxima pode aproximar dentro da sala de aula MAS QUE NAO É A MESMA de fora (.) /.../"

"...porque HÁ uma diferença você pode aproximar (.) porque dentro da sala de aula você pode aproximar mas a realidade/ (.) a situação é diferente porque na situação dentro de uma sala de aula você:: por mais que você:: que você aproxime você sempre vai está (.) limitada a coisa enquanto que FORA da sala de aula a partir do momento em que (...) mas eu acho que num tem saída assim é porque a língua é muito diferente eu acho que é muito/ ((P1 não concluiu este enunciado)) /.../"

Para ela, o professor ("você", nos trechos) pode até aproximar essas situações, ou seja, trazer para a sala de aula atividades que simulem situações sociais as quais demandam uma linguagem específica da comunicação fora da sala de aula e, desta maneira, preparar o aluno para entender e falar o inglês nessas situações. Entretanto, ela percebe que embora o professor tente fazer com que a comunicação em sala de aula espelhe a comunicação fora do ambiente escolar, o inglês falado neste ambiente

difícilmente vai ser o mesmo que o falado em situações não-simuladas.

Essas colocações revelam que P1 percebe que a comunicação em sala de aula não deve ser e possivelmente não será uma réplica da comunicação dita natural na língua-alvo (van Lier, 1983).

3.2.1.2 O Perfil das alunas do 3º ano

Esta seção esboça o perfil das alunas A1 (rendimento acadêmico alto), A6 (rendimento acadêmico médio) e A2 (rendimento acadêmico fraco)[2] através da interpretação da entrevista estruturada (vide Apêndice). Esta interpretação visa buscar no dizer dessas alunas sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE, além de responder à pergunta de pesquisa 1: E qual a percepção dos alunos dessa fala [da fala do professor na sala de aula de LE]?"

As alunas faziam o curso à noite ou porque trabalhavam ou porque estavam à procura de emprego. A esse respeito, tenho informação somente sobre a aluna A6 que declarou na entrevista ser professora da 2ª série do 1º grau. Essas alunas demonstraram ter um relacionamento cordial e amigável com os colegas e com P1 na sala de aula; fazendo, assim, parte de uma turma de alunos que se revelou bem entrosada. As alunas A1 e A6 tiveram uma participação mais espontânea durante as aulas no sentido de trazer contribuições para discussões, fazer verificação de compreensão e pedidos de clarificação e de falar sem que P1 lhes

alocasse o turno. A aluna A2 somente teve participação em aula porque P1 sempre lhe alocava o turno. Trata-se de uma aluna consciente de suas dificuldades com a LE e que demonstrou reflexão a respeito do ensino/aprendizagem no curso de formação de professores.

A entrevista evidenciou informações sobre o inglês estudado pelas alunas no 1º e 2º graus e/ou em institutos de línguas, bem como suas atitudes em relação à língua inglesa e à sua aprendizagem. As alunas A1 e A6 fizeram cursos de inglês em institutos de línguas. Enquanto que a aluna A2 iniciou um curso quando estava no 2º grau, mas desistiu devido a uma atitude do professor que a pressionou para responder uma pergunta e ela se sentiu ridicularizada diante da turma. Esta mesma aluna atribui sua dificuldade em acompanhar o nível de ensino da LE na graduação ao fato de ter estudado somente em escolas públicas e de não ter feito um curso de inglês em um instituto de línguas antes de iniciar o curso na graduação. Parece haver uma crença entre os alunos e professores da graduação de que só alunos que fazem cursos em institutos de línguas têm melhor desempenho no curso e, portanto, somente eles vão aprender. Esta crença de certo modo causa discriminação entre os alunos. Ao criticar o ensino de LE na escola pública, A2 aponta para a incoerência do sistema de ensino público no seguinte trecho:

"...o mal desse sistema de ensino estadual é que o aluno ele fazendo uma escola estadual prá entrá numa escola estadual ((A2 refere-se à universidade estadual)) ele num vai entrá com base em inglês por exemplo o inglês que é dado é muito pouco né? /.../"

A relação dessas alunas com a língua inglesa no que se

refere à atitude diante da língua é bem diferenciada. A1 e A6 revelaram uma atitude extremamente favorável à língua inglesa e à sua aprendizagem.

"...eu tô estudando inglês porque eu gosto né? ... eu não sei se isso acontece com você ainda ou se eu acontecia de você:: tá dentro de uma sala de aula e depois que você sai cê sai assim satisfeita por tê:: conversado outra língua é uma coisa que ... num tem explicação /.../"
(aluna A1)

"...é porque eu gosto mesmo é de inglês ... eu sempre gostei gosto MAIS do inglês do que de português mesmo ... eu me dedico mais ao inglês /.../"

(A6 3º ano/U1)

A aluna A2 revelou uma atitude favorável, mas de caráter prático de uso da língua. Esta atitude se encaixa na motivação de natureza instrucional proposta por Gardner & Lambert (1972) e discutida por Viana (1990) em que o aprendiz vê alguma vantagem específica trazida pelo conhecimento da língua-alvo.

"...eu acho importante você falá o inglês (incomp) é uma língua falada em (.) tudo todo lugar você pode sê compreendido o importante do inglês seria isso né? /.../"
(A2 3º ano/U1)

Ela revelou também a crença em um mito em relação à aprendizagem da LE no Brasil que diz respeito à "quem não "sabe" a LN não pode aprender uma LE" (cf. Moita Lopes, s.d.), isto é, só se aprende uma LE depois que se conhece a estrutura da LN (Língua Nativa ou L1). A partir dessa crença, A2 adota uma atitude de crítica em relação a professores e colegas de curso que são especialistas em língua inglesa, mas não sabem sua própria língua. Veja suas declarações nos trechos a seguir:

"..porque eu acho que fica difícil se você quer ser perfeito por exemplo um expert em língua inglesa se você vê que a gente num sabe a tua língua materna /.../"

"...eu conheço pessoas que sabem tanto inglês (puxa vida) que querem explicá uma palavra vamos supôr em em de inglês por português uma coisa comum que a gente usa aqui e num consegue falá a palavra em português entendeu? sabe muito mais inglês do que português /.../"

(A2 3º ano/U1)

A respeito do que seja compreender e falar uma LE, a concepção evidenciada nas respostas das alunas A1 e A2, assim como a de P1, reflete em forma de clichê uma leitura simplificada dos pressupostos da abordagem comunicativa do ensino de línguas que considera a língua-alvo um instrumento de comunicação (vide a esse respeito Perfil de P1).

"...acho que é quando eu consigo (...) quando eu consigo:: como diria em português mesmo? ((ri)) ah é quando (há) comunicação né/ é quando eu entendo:: o que o :: o que o:: o que a pessoa qué:: me transmiti né/ e quando ela me entende também (.) /.../"

(A1 3º ano/U1)

Para esta aluna, a comunicação parece estar ligada ao conceito de intenção (cf. Franzoni, 1991), ou seja, comunicação seria a capacidade de uso do sistema lingüístico para realizar as próprias intenções. Está implícito neste conceito a existência de sentidos que o sujeito tenha a intenção de expressar e a ilusão de que seu interlocutor irá interpretar esses e não outros sentidos.

"...eu acho que é pelo menos entendê o o suficiente prá você num se senti por exemplo em outro país vamos supôr S0 éh:: perdido né/ é você podê se comunicá e sê e consegui entendê sabe? você entendê o suficiente prá você se comunicá e dá:: (.) e consegui mantê um diálogo uma uma relação assim (.) /.../"

(A2 3º ano/U1)

A resposta de A2 revela também um dos pressupostos que norteiam grande parte dos materiais didáticos elaborados com base

na abordagem comunicativa e que vem a ser o ensino das habilidades de sobrevivência social (Newmark & Reibel, 1968, apud Menezes, 1983). Estas habilidades são baseadas nas necessidades lingüísticas de um estrangeiro num país de língua inglesa.

A aluna A6 estabeleceu uma separação entre compreender e falar uma LE. Para ela a compreensão se dá a partir do conhecimento da sintaxe e, principalmente, do léxico da língua-alvo. Enquanto que a produção, falar a LE, deve ser realizada na prática sem preocupação com a precisão formal.

"...compreendê a gente tem que tê assim mais ou menos a:: o conhecimento da estrutura como se monta éh:: como se fala por exemplo éh:: as as (.) as frases mesmo né⁷ /.../ falá a língua estrangeira é:: bem na prática mesmo né⁷ porque a gente nunca aprende éh:: na teoria né⁷ tem que sê na prática mesmo ERRANDO dando (aquelas) éh:: tropeçadas mas tem que sê na prática mesmo /.../"

(A6 3º ano/U1)

A conceitualização do que vem a ser falar uma LE colocada por A6 reflete um dos objetivos do ensino comunicativo, isto é, ensinar a comunicar priorizando a produção de linguagem oral. Esta conceitualização sugere que no ensino comunicativo não há e/ou não deve haver nenhuma preocupação com a gramática.

A compreensão da LE estaria restrita a temas do LD, ao inglês falado por brasileiros em uma interação face-a-face, conforme declararam nos seguintes trechos:

"...olha sinceramente não ((ri)) ... NÃO (.) dePENde do assunto né⁷ (...) e:: da situação (.) que prá entendê eu acho que eu consigo /.../"

(A1 3º ano/U1)

"...bom se fôr por pessoas que fazem éh:: (.) o curso mesmo né⁷ ... se a gente se encontrá no corredor e começá a conversá eu entendo MUITO BEM agora se fôr uma pessoa estrangeira mesmo ela começa a falá⁷ os americanos falam mais rápido mesmo né⁷ eu tenho um pouco de dificuldade mais acho que PREPARO eu tenho sim /.../"

(A6 3º ano/U1)

A2, por sua vez, foi categórica ao dizer que tem dificuldade para entender uma fala muito rápida e um texto gravado sem apoio visual e/ou do script. Para ela, a interação face-a-face é mais fácil do que a mediada pelo texto à distância.

"... então quando eu estou lá fora (incomp) professor conhecido uma pessoa que eu tenha um pouquinho de intimidade aí é mais éh:: a gente consegue né? ... mas se eu me senti inibida alguma coisa assim por uma pessoa que eu num conheça por uma coisa muito rápida uma coisa que eu num tô visualizando que eu só tô apenas ouvindo assim eu:: eu:: sinto dificuldade eu sinto muita dificuldade (.) aqui na sala você vê o professor falando cê olha prá boca do professor né? /.../"

(A2 3º ano/U1)

Para essas alunas, conversar na LE estaria também restrito a assuntos propostos no LD e que são trabalhados em sala de aula, por exemplo, o cotidiano, viagens, casamento. Elas percebem que o inglês da sala de aula parece não prepará-las para uma interação fora do âmbito da sala de aula onde nem sempre há uma fala facilitadora.

"...olha dependendo do assunto e:: dependendo da pessoa eu acho que até:: estou preparada ... ah:: é:: do assunto né? bom (é que) esses assuntos que nós tamos acostumados a v/acostumados a ver em au::la né? ... deix'eu vê do semestre passado eu lembro sobre casamento:: éh:: teve sempre teve:: assim sobre viagens esse tip/esse tipo de coisa né? isso daí eu acho que:: até dá prá conversá /.../"

(A1 3º ano/U1)

"...ah no que eu pudé eu falo ... mais o que eu pudé assim essas coisas masi assim tipo:: corriqueiras né? da onde você vem? o que você gosta? éh:: quanto tempo você mora aqui? é eu acho que me sinto preparada (.) /.../"

(A6 3º ano/U1)

A aluna A1 percebe que para falar a LE, ela precisa interagir com o outro.

"...eu gosto só que:: num sei:: é uma coisa que:: que num depende só da gente depende dos outros alunos também né/ e se um tá desanimado/ às vezes fica meio meio fo::ra um fica com vergonha de começá:: ... num adianta só a gente falá:: (a gente) tem que ouvi a opinião dos outros também /.../"

(A1 3º ano/U1)

As alunas do 4º ano entrevistadas para esta pesquisa também evidenciaram em suas respostas a concepção de língua como instrumento de comunicação. Além disso, ao elaborar esta conceitualização de compreender e falar uma LE mencionaram pressupostos e objetivos do ensino comunicativo, mais especificamente, o ensino das habilidades de sobrevivência social (vide trechos das alunas A5, rendimento acadêmico alto, e A4, rendimento acadêmico fraco) e o aprender a se comunicar deixando para um segundo plano a precisão formal (vide trecho da aluna A5).

"...compreendê e falá? é se comunicá dentro da língua porque existem pessoas que acham que prá você falá uma língua você tem que falá certinho né/ ... mas eu acho que se você passá o que você qué comunicá se você conseguiu passá sua mensagem você tá comunicando você tá falando (.) /.../"

(A5 4º ano/U1)

"...cê falá (.) é pro cê se comunicá você éh:: consegui se comunicá /.../"

(A2 4º ano/U1)

"...prá mim compreendê e falá de repente se acontecê ((ir para os Estados Unidos)) prá mim num ficá perdida sabê como agi lá dentro /.../"

(A4 4º ano/U1)

"...é você sabê por exemplo chegá num lugar e você sabê chamá um táxi você sabê dá uma direção (entende?) prá pessoa onde você qué i:: /.../"

(aluna A5/4º ano)

As alunas do 3º e do 4º ano estariam assim se apropriando desta concepção de linguagem e reproduzindo-a sem

fazer ou sem ser levadas a fazer uma reflexão a respeito das implicações de uma concepção desta natureza.

A respeito do ensino de compreensão e produção de linguagem oral no papel projetado de professora, o ponto comum nas sugestões apresentadas pelas alunas foi o ensino de linguagem oral mediado pelo texto escrito.

"...então poderia assim por exemplo começá com um um TEXTO assim sobre:: um DIALOGO de duas pessoas que são amigas né/ então eles ((refere-se a seus possíveis alunos)) mesmos depois que a gente lesse tudo eles mesmos iam tentá fazê oralmente conversando um com o outro entendeu? /.../"

(A6 3º ano/U1)

A aluna A1 apresentou propostas com base no ensino de linguagem oral da Universidade 1.

"...não tem nenhum método diferente desse que a gente usa né/ /.../ éh:: que nós éh nós alunos professores usamos né/ /.../"

"...conversação /.../ ir ao laborató::rio escutá:: /.../ discuti tentá entendê o:: o que a pessoa tá falando na fita né/ /.../ e mesmo quando ah:: nós lemos um texto um um li::vro por exemplo e:: o professor pede prá:: prá resumi ou prá contá novamente /.../ o que foi lido /.../"

(A1 3º ano/U1)

A aluna A2, por sua vez, sugere que se inicie o ensino da LE a partir da produção de linguagem oral sem ensinar gramática ou fazer correções para criar o que ela chama de "hábito de se expressar". Assim que o aluno se desinibisse, deveria haver o ensino da gramática e a correção de erros.

"...começasse assim a parte de:: éh:: da produção oral sem antes aprendê vamu supor gramática (.) deixasse a pessoa falá (.) claro que ela tem uma noção de gramática né/ mas ela ia falá as coisas mesmo que de uma forma errada mas ela ia se expressando prá criá o hábito de se

expressá né⁷ ... eu queria primeiro que eles ((A2 refere-se a seus possíveis alunos)) se expressassem sabe? /.../"
(A2 3º ano/U1)

"...porque eu acho que a partir do momento em que a pessoa se sente à vontade e ela ela (.) consegue se desinibi mesmo que ela fale alguma coisa errada né⁷ que depois ela vai descobri que aquilo num tá errado aliás que num tá certo ela falando ela vai tá sempre querendo falá né⁷ ela vai se corrigindo claro com a ajuda do professor e dos amigos também você acaba assimilando né⁷ porque às vezes você qué falá mas você se preocupa muito com o:: (.) ... com a com a gramática em si isso PESA MUITO (.) eu acho que pesa bastante quando cê vai falá cê qué produzi coisa (.) boa correta né⁷ /.../"

(A2 3º ano/U1)

A aprendizagem de linguagem oral, para essas alunas, ocorre principalmente através da leitura.

"...sempre quando eu tô com uma folguin/sempre eu procuro lê um li::vro (.) prá aumentá meu vocabulá::rio /.../"

(A1 3º ano/U1)

"...primeiro eu acho que tem que lê bastante né⁷ lê né⁷ por exemplo:: se é assunto novo por exemplo éh:: ah algum assunto novo a gente tem que lê bastante depois que você compreendeu (você vai) vô tentá explicá sobre aquilo que você leu (.) (daí) você começa a falá melhor e a:: éh:: e você EXPLICANDO você COMPREENDE aquilo que tá tá escrito né⁷ /.../"

(A6 3º ano/U1)

"...bom compreensão (.) eu acho que você deve trabalhá um texto não muito longo e:: e a professora junto cê pode claro a professora pode pedi prá gente lê em casa uma coisa assim mas chegá e trabalhá junto (.) como se fosse um texto de literatura /.../"

(A2 3º ano/U1)

Além da leitura, elas mencionaram os seguintes fatores que favorecem a aprendizagem:

(a) audição de programas de rádio transmitidos por emissoras inglesas, (b) interação em classe sobre temas que motivem o aluno, por exemplo, o cotidiano do aluno e eventos atuais acontecidos no Brasil e veiculados pela mídia, (c) debates e (d)

incentivo por parte do professor para fazer o aluno falar a LE; (e) vocabulário; (f) pronúncia.

A aluna A1 levantou um ponto interessante ao dizer que considera o desenvolvimento da linguagem oral um trabalho conjunto entre professor e aluno que deve ser complementado e continuado fora da sala de aula.

"...olha eu acho que:: (.) num depende só do professor (mas) do aluno também acho que além das aulas que a gente tem aqui::...além:: do que a gente procura se esforçá prá entendê:: tudo tem que tê alguma coisa por fora (.) ...então num ficá só a nível de:: de aula só (.) só aqui /.../"

(A1 3º ano/U1)

A aluna A6 percebe a necessidade do produto compreensível (Swain, 1985) para o desenvolvimento da produção de linguagem oral, pois somente interagir implicitamente com o insumo não lhe parece ser suficiente. A aluna refere-se aqui a uma atividade em que os alunos leram trechos de um texto do LD e relataram uns para os outros.

"...porque vamu supor que só a professora explica (.) aí a gente vai guardá mas NÃO/ tentando explicá é que a gente vai procurá as palavras e isso vai desenvolvendo né? ... então nós lemos tudo bem ficou por aí mesmo mas se a gente tivesse só lido e guardado num ia desenvolvê aquilo (.) a partir do momento em que a gente teve que EXPLICÁ prá outra ((para a colega)) já ajudô a desenvolvê oralmente (tentá) usá as palavras que estão ali né? /.../"

(A6 3º ano/U1)

Para a aluna A2, rendimento acadêmico fraco, a constante solicitação de P1 para que participe da aula faz parte de suas expectativas de aprender uma LE.

"...a XX ((P1)) ela vai ela envolve a gente de uma forma (.) ... e ela OBRIGA a gente a falá (.) quer dizê você acaba falando errado ou não você acaba/ eu me sinto à

vontade com ela à vezes eu num falo num é por/ de falta de
incentivação né/ éh:: eu gosto da aula dela ... ela é
super-animada é super-agitada né/ e ela acaba contagiando
a gente também né/ /.../"

(A2 3q ano/U1)

Nesse processo de aprendizagem de linguagem oral, elas
mencionaram a necessidade da ajuda e da orientação do professor
nas atividades realizadas no laboratório de línguas.

"...uma fita no caso teria que voltá várias vezes
(voltá) uma persistência né/ e:: e a professora também
parando e falando junto explicando (.) ... aí a professora
lançaria umas questões prá que fizesse/ éh:: a partir
daquelas questões você se situasse no texto né/ éh::
procurando uma informação uma (dada) informação/.../"

(A2 3q ano/U1)

"...ah eu gosto ... principalmente quando nós (tamos)
no laboratório (...) por exemplo ela/ela passa uma vez né/
daí/ antes disso ela já:: já pede alguma coisa prá gente i
identifican::do né/ então cê já começa a prestá atenção
daí/ aos poucos a gente vai conseguindo pegá alguma coisa
ou outra /.../"

(A1 3q ano/U1)

No que diz respeito à percepção que essas alunas têm da
fala de P1 na aula de LE (Pergunta de Pesquisa 1), elas
declararam que entendem essa fala, embora não tenham uma
compreensão total.

"...ah:: eu eu entendo alguma coisa alguma palavra ou
outra né/ que:: fica fora (incomp) /.../"

(A1 3q ano/U1)

"...quando ela fala MUITO rápido:: eu fico meio boiando
mais eu eu até que eu pego sim ... mais dá prá entendê sim
num é difícil não (.) /.../"

(A6 3q ano/U1)

"...não TODO né/ entendo assim o:: contexto sabe? ...
eu eu entendo sim quase tudo /.../"

(A2 3q ano/U1)

A compreensão da fala de P1 em LE, segundo essas
alunas, se dá com certa facilidade devido aos seguintes fatores:

a) interação face-a-face num contexto de sala de aula

"...é porque você tá visualizando a pessoa né? você a vê ah:: os próprios lábios né? é uma leitura de lábios até ((ri)) /.../"

(A2 3º ano/U1)

b) repetição e uso de gestos

"...éh:: é porque às vezes ela REPETE né? na segunda vez eu já consegui pegá (.) /.../"

(A6 3º ano/U1)

"...mas você percebe pelo contexto né? e pela gesticulação /.../"

(A2 3º ano/U1)

"...eu num sei se é p/porque a maioria dos professores eles fazem ges::tos né? eles usam:: gesticulação essa coisa assim e eu eu acho que ajuda também /.../"

(A1 3º ano/U1)

c) fala de P1 reflete o discurso em LE do LD

"...e você tendo mais ou menos com:: por exemplo a professora acompanha o livro né? ... eu num sei o vocabulário todo tudo o que ela diz né? mas pegando é a mesma coisa que um:: dum livro /.../"

(A1 3º ano/U1)

d) familiaridade e previsibilidade do discurso de sala de aula

"...é como você diz dá prá gente prevê mais ou menos o que que é num sei (.) junta as coisas e:: deDUZ ... pelo contexto eu já:: eu já consigo en/entendê pelo contexto /.../"

(A1 3º ano/U1)

"...o assunto assim a gente entende mas é claro que muitas palavras eu (incomp) mas você percebe pelo contexto né? /.../"

(A2 3º ano/U1)

Uma das alunas do 4º ano, aluna de rendimento acadêmico alto, ao apresentar sugestões de como ensinar a linguagem oral na sala de aula, revelou que percebe a fala do professor de LE como extremamente simplificada com relação ao ritmo.

"...então é ir acostumando o ouvido prá aqueles alunos terem oportunidade de ouvi MUITO a pessoa de lá mesmo falando ... e mesmo assim a rapidez com que eles falam pro aluno i:: se acostumando a isso né? ... porque a gente tá muito acostumado a tê aula com com o professor que fala explicadinho né? devagarinho e a gente num tem muito contato ao laboratório (.) /.../"

(A1 4o ano/U1)

Para esta aluna, a fala extremamente simplificada seria compensada pelo aprendiz com audição no laboratório de línguas de material gravado provavelmente por falantes nativos que em sua opinião não usariam o ritmo extremamente pausado do professor de LE.

Um fato que me chamou atenção quando as alunas foram perguntadas sobre as atividades de compreensão e produção de linguagem oral foi a necessidade de confirmação e/ou de explicitação do que consiste cada uma dessas atividades. Houve uma tendência de equacionar a compreensão de linguagem oral com compreensão de textos escritos. Veja nos trechos a seguir as evidências a esse respeito sobre as atividades de

(i) compreensão de linguagem oral

"...eu não tô entendendo qual que é (.) é o:: aquele que a gente:: (...) lê? e depois discute (.) em sala de aula? seria isso? ou seriam mais os listenings /.../"

(A1 3o ano/U1)

"...por exemplo os exercícios que ela dá na sala de aula? /.../"

(A6 3o ano/U1)

(ii) produção de linguagem oral

"...produção oral? ... (.) você diz quando é nós nos expressamos que ela faz com que nós /.../"

(A2 3o ano/U1)

Na entrevista com a aluna A2, a última a ser entrevistada, explicitarei a questão da compreensão específica de linguagem oral, perguntando-lhe sobre fatores que a ajudavam ter uma compreensão melhor de textos gravados em áudio. A2 disse que seria a audição intensiva da fita com explicações e perguntas orientadoras fornecidas pelo professor. Ao mesmo tempo, explicou porque teve dificuldade para responder sobre a questão da compreensão de linguagem oral.

"...sei lá é difícil eu dizê assim porque geralmente a gente trabalha com fita mas tem um texto se bem que a gente num vai olhá o texto né? só no final prá conferi depois né? /.../"

(A2 3º ano/U1)

O texto a que ela se refere, é um script dos textos gravados que são parte do LD adotado no 2º e 3º anos na Universidade 1. O aluno tem, portanto, acesso a esses scripts e conta com eles para ajudar sua compreensão.

Perguntei a A2 se ela achava que o inglês ensinado na Universidade 1 era suficiente para preparar o aluno para entender e falar o inglês fora da sala de aula. Para ela, o inglês ensinado é de bom nível, pois conta com bons professores, oferece material em áudio e laboratório de línguas e nas aulas os alunos têm espaço para praticar a língua-alvo.

"...eu acho que é bom eu acho que o inglês aqui é bom (...) ... a gente conversa bastante você ouve fitas que dizê tem material tem professores professores bons então às vezes eu acho que de repente eu num SEI MAIS devido à preparação e:: às vezes falta um pouco de esforço acho que falta (...) agora QUEM SE ESFORÇA REALMENTE o pessoal tá falando bastante bastante mesmo /.../"

(A2 3º ano/U1)

3.2.1.3 A Estrutura das Aulas de P1

Uma descrição da estrutura das aulas observadas é relevante para este estudo no sentido de que fala do professor ocorre e adquire características específicas nesta estrutura. A recorrência dos momentos que compõem a estrutura das aulas é um traço constante que caracteriza a aula como um ritual (Cicurel, 1990). É durante esse ritual que professor e alunos assumem papéis distintos que vão determinar sua maneira de agir e de interagir via linguagem verbal e não-verbal no ambiente social da sala de aula.

A análise das aulas de P1 mostrou que elas são organizadas em três momentos distintos os quais denominei de

- (i) os preparativos
- (ii) a aula propriamente dita
- (iii) o fechamento da aula ou final

Passarei agora a descrever e analisar o que aconteceu em cada um desses momentos nas aulas de P1. Nas descrições que seguem procurei registrar os eventos que ocorrem com regularidade.

. preparativos da aula / momento (i) da aula

Os preparativos da aula (doravante, momento (i)) têm início com a chegada da professora. Ela cumprimenta os alunos, vai até a sua mesa e se prepara para iniciar a aula. Nesse momento, tem lugar uma conversa breve na língua-alvo geralmente

sobre questões instrucionais e/ou institucionais.

As questões instrucionais tratam de assuntos e eventos relacionados às aulas, por exemplo, P1 informa que vai dar tarefa para o feriado; adia a leitura de um texto. As questões institucionais se referem, no contexto das aulas observadas, ao calendário escolar, à falta de professores para dar aulas nas outras disciplinas cursadas pelo alunos de P1.

As interações que ocorrem entre P1 e seus alunos durante os preparativos apresentam características de ritualização específica que se distinguem das interações que ocorrem na aula propriamente dita. Nesse momento (i), geralmente, é o aluno que inicia a conversa com um comentário e/ou pergunta que busca confirmação sobre questões instrucionais e/ou institucionais dirigindo-se a P1. Ela então responde esclarecendo e mostrando seu conhecimento sobre as questões abordadas pelo aluno. Quando a conversa se encerra, ela passa para o momento seguinte. O fato de o aluno iniciar a conversa fazendo o movimento de iniciação de tópico (Long, 1981; 1983b) se constitui numa característica incomum a esse momento da aula, uma vez que essa estratégia interacional é mais usada pelo professor no desenvolvimento da aula.

O trecho transcrito abaixo representa a interação realizada durante o momento (i) da aula 03 em que os dois tipos de questões foram abordados. A interação é iniciada com a estratégia interacional mencionada acima, sendo que o aluno faz o comentário em português e P1 usa o inglês parecendo querer estabelecer que daquele momento em diante deverá ser usada a língua-alvo, ou seja, ela determina a língua da interação.

P : (incomp)
 A7: (incomp) semana nós num temo aula
 P : why not? ((surpresa))
 5 AA: (incomp) ((ruído forte de algo que caiu impede a
 compreensão da fala dos alunos))
 P : WHY ('cause) ? ((aumenta o tom da voz, exprimindo
 surpresa)) we have classes we don't have classes
 ONLY ON TUESDAY
 10 A7: yes?
 P : yes
 A6: tuesday?
 P : tuesday
 A6: only? ((surpresa))
 A : (é) ((em off))
 15 P : ONLY? ((tom de voz alto, exprimindo surpresa))
 where/on tuesday and wednesday (.) and come back
 on THURSDAY
 A : uhm/[↑]
 P : right? and I'll give you some assignment TO DO
 20 A7: NO NO
 P : yes ((rindo))
 A7: no
 P : ((ri))
 A2: no please ((tom de voz baixo, suplicando))
 25 P : what about the other people? aren't they coming?
 AA: ((silêncio))
 P : is the the: anti-véspera (.) do carnaval
 A7: we don't have the: first classes
 P : really?
 30 A7: because we don't have teachers (incomp)
 P : [why didn't you say that?
 why? you should have told me I didn't have the first
 two classes (excuse me) so we shoul/could have
 35 AA: ah::::::::::::((AA e P usam um tom de voz
 bastante alto para exprimir desapontamento e riem
 em seguida))
 P : ah::::::::::::
 A : I (don't) believe ((rindo))

(aula 03 GD1I)

Um fato que chama atenção nos dados acima é a reação de
 A7 quando P1 informa que vai dar tarefa para ser feita durante o
 feriado prolongado (L. 19-20) e A7, inesperadamente e subvertendo
 o seu papel de aluno, contesta a professora, dizendo num tom
 veemente **no no**. Tal reação se comprova inesperada e atípica do
 papel de aluno, pois P1 ri (L. 21), mas confirma a tarefa,

mantendo a autoridade que o papel lhe confere. A7 fica, no entanto, somente na não aceitação sem polemizar ou negociar com P1 o cancelamento da tarefa. A7 não teria mesmo um espaço para negociar, pois P1 fechou a questão iniciando um novo tópico (L. 25).

Com relação às questões abordadas, houve somente uma de natureza instrucional (L.19) e que foi levantada por P1. As questões de natureza institucional predominaram nesse momento (i) da aula 03 (L. 2;6-17;27-38). P1 como detentora do saber institucional tem conhecimento do calendário escolar e se mostra surpresa com a informação dada por A7 (L.2) e com a confirmação dos demais alunos (L.4) que pode ser depreendida, embora incompreensível na gravação, pela resposta de P1 nas linhas 6-8. As questões institucionais tratadas no trecho transcrito predominaram possivelmente porque elas têm que ser esclarecidas para não atrapalhar o planejamento das aulas do professor. Enquanto que as questões instrucionais seriam de certa maneira "impostas" pela instituição e pelo professor, não havendo, portanto, necessidade de esclarecimento.

Durante o momento (i) a relação professor-alunos é mais descontraída, o aluno inicia tópicos, faz perguntas que buscam resposta para informação desconhecida (Long & Sato, 1983). Contudo, como já foi indicado acima, existe nesse momento uma assimetria velada (Fairclough,1985) em que a autoridade que o papel de professor confere a P1 pode ser depreendida de sua fala principalmente quando usa os marcadores *why* e *only* num tom de voz alto e com acento forte que poderia em outro contexto soar rude.

. aula propriamente dita / momento (ii) da aula

O momento (ii) da aula começa com a chamada que marca para os participantes o início da aula propriamente dita com suas etapas específicas e ritualizadas. É a partir do início da chamada que P1 assume um papel que no contexto analisado se conforma ao que Circurel (1990) denomina diretor das interações em que o professor administra e é responsável pela palavra emitida, ele decide o tema da aula e julga as produções de linguagem de seus alunos.. Além disso, ele controla o conteúdo e tem autoridade, mantendo assim o lugar do saber e do poder.

A etapa seguinte tem uma atividade inicial que é a correção de exercícios dados para tarefa, seguida de atividades subseqüentes quase sempre propostas no LD. Quando não há correção da tarefa, P1 propõe a realização de atividades que visam fazer o aluno produzir a língua-alvo. P1 informa aos alunos a atividade que irão fazer, dá as instruções e em seguida determina se será feita em pares, em grupos ou individualmente. O fecho dessa etapa é geralmente a correção oral dos exercícios propostos nas atividades.

O início da aula propriamente dita no trecho transcrito a seguir é marcado com P1 perguntando a data para os alunos (L.1-4) usando um procedimento didático que é fazer o aluno preencher lacunas na fala do professor (Coracini, comunicação pessoal) ou fazendo discurso como andaime (Cazden, 1988) com o objetivo de fazer o aluno produzir a língua-alvo. Em seguida, P1 faz a chamada.

P : ...TODAY IS⁷ (.) the TWENTY⁷
 A5: two
 P : SECOND
 A5: twenty-second
 5 P : (...) XX ((diz o nome de A1)) XX ((diz o nome de A2))
 A2: here
 P : XX? ((diz o nome e sobrenome de A2))
 A2: here
 10 P : were you here last class? ((dirigindo-se a um dos alunos)) yes were you here? (.) /.../

(aula 03 GD1I)

A etapa seguinte do momento (ii) da aula começa com P1 informando aos alunos o tipo de atividade que ela decidiu irão realizar. Na aula 06 esse momento, transcrito abaixo, tem início com P1 anunciando a atividade de uma forma mais geral quando diz "we're going to work on something", depois especifica mais a natureza da atividade dizendo "it's a text...this TEXT (it's) a reading ((P1 omite a palavra passage))" para finalmente dizer que se trata de um exercício de preencher lacunas. P1 realiza neste momento uma encenação do saber (Cicurel, 1986) quando cria um certo suspense em lugar de dizer de imediato o tipo de atividade a ser realizada.

P: ... and we're going to work on something (.) ahm it's a TEXT and this TEXT (it's) a reading and you are going to FILL (.) it's an exercise a GAP FILLING yes? gap filling? /.../

(aula 06 GD1I)

Depois de informar aos alunos sobre a atividade, P1 geralmente diz o que deve ser feito, como por exemplo no trecho que segue.

P: ...right so first ah: you are going to READ right? yes?

(aula 06 GD1I)

Além de dizer aos alunos o que devem fazer, P1 diz a eles como devem realizar a atividade e o tempo que têm para fazê-la. No trecho abaixo, os alunos já fizeram a leitura do texto do exercício de preencher lacunas quando ela diz como e em quanto tempo devem trabalhar.

P: ...ok NOW LET's eh (.) work with your PARTNER and
(incomp) come on (incomp) HURRY UP ahã/ FIVE MINUTES
/.../

(aula 06 GD1I)

P1 também determina, adequando-se ao papel de professor, quando os alunos podem começar a realização das atividades e quando estas devem ser encerradas para que possa dar início à etapa de verificação oral dos exercícios. Nos trechos que seguem há evidências do controle exercido no comportamento social dos alunos no que diz respeito à imposição de regras que governam o movimento e o comportamento desses alunos (cf. Wong-Fillmore, 1985). O fato de o professor determinar o tempo para a realização das atividades, exercendo um controle no comportamento dos alunos, pode ser explicado pela necessidade/obrigação que o professor tem de cobrir um programa no tempo estipulado pela instituição. Em seguida, P1 pergunta aos alunos se estão prontos para iniciar a leitura (L.1), se terminaram (L.6). Contudo, é um perguntar rotinizado que parte do pressuposto de que os alunos vão invariavelmente acatar a determinação e o controle do tempo. Tanto é que P1 nem espera a resposta dos alunos (L.6) e já dá

início à etapa seguinte da atividade (L.6-10)

P : ...ok ok ready? yes? (ok)
A : yes
P : so ahm read please I'll give you (...)
5 ((AA fazem leitura do texto do exercício de
preencher lacunas))
/.../
(aula 06 GD1I)

P : ...finished? (incomp) reading? (.) yes? (.) ok? XX
((diz o nome de A2)) let's READ
A2: "once upon\ (.) TIME" (.) ((A2 lê com entoação
inadequada))
10 P : (.) "once upon a time feed in english/ " " " "
A2: feed in english /.../
(aula 06 GD1I)

. fechamento da aula / momento (iii) da aula

O momento (iii) das aulas de P1 tem início após a conclusão da última atividade proposta no momento (ii). P1 pode passar uma tarefa e então sugerir ritualisticamente finalizar a aula (aulas 3 e 5), ou pode somente sugerir encerrar a aula e se despedir por já ter determinado a tarefa no momento anterior (aulas 2, 4 e 6). Para fechar a aula e se despedir dos alunos, ela usa expressões padronizadas e rotinizadas que marcam esse momento do ritual-aula.

O trecho transcrito a seguir ilustra esse momento na aula 04.

P : ...ok? shall we stop?
A8: shall we shall we
P : ((ri)) (só isso)
A : ai:: (exprimindo alívio))
5 P : see you:: next see you next tuesday and then (.) ok

so next tuesday we will study this part ok? and
the xerox I'll bring the story and tell you what
you have to READ and (.) for thursday /.../

(aula 04 GD1III)

Estão presentes neste trecho as características regulares de fechamento da aula, ou seja, P1 sugere encerrar as atividades dizendo *shall we stop?* (L.1) e se despede dos alunos usando a expressão *see you next tuesday* (L.5).

Esse momento da aula 04 apresentou ainda P1 subvertendo seu papel de professor no que diz respeito a sua obrigação profissional de julgar as produções de linguagem dos alunos (Circurel, op. cit.). Ela deixa de corrigir o enunciado produzido por A8 (L.2) que usa uma forma inadequada - o repetir *shall we shall we* - para responder à sugestão feita. Parece que A8 quis fazer uma brincadeira que nesse momento da aula seria permitido. Assim é que P1 ri (L.3) sem, no entanto, corrigir o enunciado ou fornecer a forma adequada como seria esperado que ela fizesse para corresponder a uma das características do papel de professor, ou seja, a de corrigir as produções de linguagem dos alunos.

Mesmo depois de se despedir dos alunos (L.5), o que marcaria o final da aula, P1 retoma algumas questões instrucionais (L.6-8). Ela faz, assim, uso de uma das prerrogativas de seu papel de professor que é o de prorrogar a aula após o horário estabelecido pela instituição para encerrá-la.

A análise dos momentos que compõem as aulas de P1 revelou que, além de ritualizadas, elas têm uma estrutura

organizacional bem delimitada e consistente. Uma estrutura desta natureza facilitaria o ensino da língua-alvo, pois os alunos sabendo o que vai acontecer e como proceder voltariam sua atenção mais para o conteúdo.

A esse respeito, Cazden (1988) diz que se a estrutura de uma aula for desempenhada de maneira consistente pelo professor, com flexibilidade para improvisações e se for passível de aprendizagem pelos alunos, esta estrutura poderá se tornar familiar e predizível a ponto de oferecer pistas claras para os contextos que variam nesta estrutura e para a fala apropriada a tais contextos. Desta maneira, conclui Cazden, os problemas de gerenciamento serão minimizados e professor e alunos poderão dar mais atenção ao foco acadêmico da aula. O professor poderia, assim, capitalizar em cima da estrutura ritualística da aula e investir mais tempo e atenção no conteúdo, no foco acadêmico da aula.

3.2.1.4 A Fala de P1

Esta seção analisa os dados provenientes das aulas de P1 visando responder à pergunta de pesquisa 2: Em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, como se caracteriza a fala do professor na interação em sala de aula?

A análise dos dados provenientes das aulas de P1 revelou que, em geral, P1 segue a estrutura padronizada de discurso de sala de aula, ou seja, a sequência Iniciação, Resposta, Avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975) que caracteriza e marca este tipo de discurso como específico da sala de aula. Em

sua fala há marcas de discurso como andaime (Cazden, 1988). Há ainda evidências de que ela possui o conhecimento do conteúdo a ser transmitido e da organização do conteúdo do discurso necessária para transmitir tal conhecimento. Neste discurso, P1 aciona o processo de aprendizagem e determina a quantidade de conhecimento a ser transmitido (cf. Ehlich, 1986).

A fala de P1, da perspectiva da organização social do discurso na sala de aula, vem a ser uma fala planejada e controlada por uma pessoa, o professor, que administra os turnos de fala. Ao mesmo tempo trata-se de uma fala improvisada e imprevisível submetida a regras e convenções próprias de uma situação institucional de aprendizagem (cf. Cicurel, 1986). P1 improvisa um discurso pedagógico porque ela deve se adaptar aos conhecimentos e necessidades de seus alunos no que Cicurel denomina "urgência de uma situação de ensino". Esta fala planejada-improvisada se constrói a partir de um modelo didático pré-existente (cf. Cicurel, 1986) e é constituída por procedimentos de ensino tais como a evocação do que é conhecido, a antecipação sobre o que vai ser conhecido e, em menor quantidade, as recapitulações. Finalmente, a fala de P1 apresenta a característica própria do discurso didático no ensino de LE que é o repetir o discurso do outro (Cicurel, 1990). P1 faz assim repetição de sua própria fala, da fala dos alunos e da palavra gravada ou lida, i.e., os discursos em LE presentes no material didático. Resguardando sempre seu papel principal de professor, P1 constrói seu discurso em função das produções anteriores dos alunos as quais ela repete, reformula, corrige, resume.

A fala de P1 em alguns trechos apresenta marcas de facilitação que visam ajudar seus alunos a compreender e/ou produzir a língua-alvo e, por se tratar de fala de professor (co-)construída na sala de aula, caracteriza-se como uma fala expositivo-proposicional e metalingüística.

O conteúdo de sua fala baseia-se essencialmente nos temas dos textos e nos exercícios propostos pelo LD. Esta fala tem por objetivo transmitir conhecimento, no caso, o conhecimento da língua inglesa apresentado principalmente pelo LD, e ensinar esta língua visando fazer o aluno praticá-la em sua modalidade oral e escrita, mas com ênfase na escrita.

Dentro da ritualização apontada na estrutura das aulas (vide 3.2.1.3), a fala de P1 se dá através das seguintes categorias que ocorrem nas atividades de compreensão e produção de linguagem oral e/ou escrita:

- A. Instruções
- B. Verificação Oral de Exercícios
- C. Perguntas
- D. Explicações

É necessário salientar que os trechos analisados nas categorias de Instruções, Verificação Oral de Exercícios e de Perguntas referem-se a exercícios de sintaxe e de vocabulário que compõem atividades de compreensão e produção de linguagem escrita propostas no LD. Deste modo, a compreensão e produção de linguagem oral da língua-alvo tanto de P1 quanto de seus alunos nestas categorias é sempre mediada pelo texto escrito. Na categoria de Explicações, no entanto, os trechos analisados são

parte do que se poderia denominar atividade de compreensão oral da fala do professor não mediada pela escrita. Embora essa fala tenha sido elaborada a partir de um texto escrito, os alunos não tiveram acesso aos textos usados por P1 e tampouco receberam perguntas e/ou esquemas por escrito que facilitariam o processo de compreensão do conteúdo dessa fala no sentido de diminuir a carga de processamento cognitivo da linguagem oral (cf. Chaudron, 1983a). É importante destacar, neste ponto, que P1, assim como P2, realizaram atividades de compreensão de linguagem oral no laboratório de línguas. Entretanto, tais aulas deixarão de ser aqui analisadas, considerando-se que nesta pesquisa trabalharei somente com registro de sala de aula.

Passarei agora a exemplificar cada uma das categorias acima.

A. Instruções

As instruções dadas por P1 são destinadas à realização de atividades em sala de aula e, às vezes, de atividades fora da sala de aula. Ao dar instruções, P1 faz uso de determinadas características de facilitação provavelmente com o objetivo de tornar compreensível o insumo dessas instruções. Para atingir esse objetivo, ela faz ajustes e modificações em sua fala. Veja-se, por exemplo, este trecho da aula 04 em que P1 lê para os alunos as seguintes instruções de um exercício proposto no LD:

"Here are six idioms which contain a word that denotes a part of the body. Match them with a definition."

5 P : AND ANOTHER THING (.) THAT SOME OF YOU (.) oh come
 on we haven't finished (.) here we come on ((P1
 inicia a leitura das instruções para o exercício
 num ritmo lento)) "HERE are six IDIOMS CONTAIN
 (.) a WORD that DENOTES A PART of the BODY"
 remember that we:: (.) (dealt with body) "MATCH
 THEM with the DEFINITION (.) keep your fingers
 10 CROSSED for me I'm PULLING your LEG it's on the TIP
 of my tongue I'll keep an EYE on her for you I
 can't make (.) head or tail of it I really put my
 foot IN it didn't I?" so you have to MATCH these/
 (incomp) definition "I've nearly remembered it/
 it makes no sense to me at all/
 15 HER while you're out wish me luck I SAID the wrong
 thing (.)
 A : éh::
 P : yes?
 A : (incomp)
 P : I'd like you to COPY it because it's interesting
 20 to HAVE it so you can ahm use it (.) /.../

(aula 04 GD1III)

No trecho que engloba as linhas 4-15, P1 além de ler as
 instruções, lê também os dois conjuntos de orações que compõem o
 exercício, copiado numa transparência, e proposto no livro de
 exercícios que somente o professor adota. A leitura da instrução
 e das orações parecem ter sido feitas com o propósito de
 facilitar a compreensão do exercício para que os alunos o
 resolvessem com a menor possibilidade de erros. Ou ainda com o
 objetivo de modelar, sem elicitar repetição, a entoação e
 pronúncia visando aprimorar a compreensão e produção de linguagem
 oral dos alunos.

Neste trecho, P1 faz uma fala metalingüística,
 modeladora e sem organização episódica. Neste último tipo de
 fala, P1 reproduz o texto do exercício lido que contém listas de
 orações dissociadas entre si cujo objetivo é expor o aluno a
 pontos gramaticais, no caso, a algumas expressões idiomáticas que
 apresentam léxico referente a partes do corpo humano.

P1 facilita mais ainda para os alunos a compreensão da mecânica do exercício, como mostra o trecho abaixo.

P : ...oh (incomp) finished doing this it's not
A6: the definition (has the meaning?)
P : Leo HARD (.) ye/no you HAVE TO::HERE
5 "here are six idioms (that) contain a word that
denotes a part of the body" right? "MATCH THEM
with a definition" so "KEEP YOUR FINGERS CROSSED
FOR ME" what does it mean? in the
A6: éh
A : wish me
10 P : WISH ME/
A : luck
P : luck so we're are going to put NUMBER ONE::
A : yes
P : THE LETTER/
15 A : e /t:/
P : e /t:/
A6: ahã/ ((querendo dizer "ah! agora eu entendi"))
P : (.) MATCH MATCH my dear
A6: uhmuhm /.../

(aula 04 GD1III)

Parece que P1 decidiu ler a instrução novamente e fazer para e com os alunos a primeira questão porque A6 fez um pedido de clarificação sobre a mecânica do exercício (L.2). Há evidências de que pelo menos um dos alunos já teria entendido o exercício, por exemplo, nas linhas 9, 11, 15 esse aluno responde à primeira questão. P1 parece não ter ouvido a resposta (L.9) e vai guiando os alunos para chegar à resposta (L.10, 12, 14). Uma facilitação desta natureza e para esses alunos me parece um tanto desnecessária, considerando-se que no início do 3º ano do curso de licenciatura o nível de conhecimento da língua-alvo dos alunos provavelmente é suficiente para entender essas instruções. Os trechos transcritos compõem uma das atividades propostas na aula 04 e revelam uma quase obstinação da professora em cumprir sua

obrigação profissional de fazer os alunos compreenderem (Cicurel, 1990). O aluno, por sua vez, se acomoda aceitando explicações possivelmente desnecessárias e cumpre seu dever de deixar o professor desempenhar esta sua obrigação.

Nesta interação entre P1-A6, tanto a professora quanto os alunos fazem uma fala metalingüística, sendo que a fala de A6 (L.2) apresenta a característica de modificação na estrutura interacional da conversação (Long, 1983b), pois ela fez um pedido de clarificação que levou à negociação de significado. Desta maneira, a aluna procurou tornar compreensível o insumo das instruções no exercício proposto. A fala de P1 apresenta também modificação na estrutura interacional nas linhas 12 e 16 em que ela faz repetição exata do enunciado emitido pelo aluno.

Uma das características de facilitação usadas por P1 ao dar instruções e encontrada nos dados obtidos na aula 06 foi fazer repetição semântica envolvendo expansão morfológica (Long, 1983b; Pica & Doughty, 1985) da expressão gap filling que um dos alunos informa desconhecer (L.5)

- P : ...and we're going to work on something (.) ahm
it's a TEXT (.) (it's) a reading and you are going
to FILL it's an exercise a GAP FILLING yes? gap
filling?
- 5 A : no
- P : you have to you have (.) to:: (.) FILL each gap
((vai até o quadro-negro)) so you have a text and
a::/ (you have a) space tará-tarará space tará-
rará ((escreve no quadro)) yes?
- 10 A : uhmuhm
- P : so you have to fill each GAP with a:: suitable word
and I'll give you some WORDS HERE and you 'll
(incomp) CHOOSE THESE WORDS and (.) and (.) FILL IN
with a suitable word ok?
- 15 A : (uhmuhm)
/.../

(aula 06 GD1I)

A repetição semântica feita por P1 consistiu em expandir a expressão **gap filling** para **fill each gap** (L.5). Parece, no entanto, que a expansão morfológica não foi suficiente para eliciar o significado, pois a professora reforça a compreensão explicando o formato de um texto para preencher lacunas (L. 6-7). Uma terceira e última explicação é dada sobre o que o aluno deve escrever nas lacunas (L. 10-12). As três explicações dadas por P1 me parecem desnecessárias uma vez que os alunos tinham o texto à sua frente e seu formato já elicitava a sua natureza. Provavelmente a quantidade de explicações poderia ser diminuída se a professora tivesse perguntado ao aluno se desconhecia a dinâmica do exercício ou sua especificação como **gap filling exercise**. Além disso, P1 dá a instrução num ritmo lento enfatizando palavras, como, **TEXT / FILL / GAP**, que ela parece considerar como chave para a compreensão do tipo de exercício que os alunos irão fazer.

A fala de P1 nesse trecho pode ser caracterizada como metalingüística, modificada e com negociação. A modificação que se destaca no trecho diz respeito à estrutura interacional da conversa entre professora-alunos através da repetição que envolveu a expansão morfológica da expressão **gap filling**. Esta estrutura interacional foi modificada também através da repetição parcial de seu próprio enunciado feita por P1 nas linhas 11-14. Sua fala nas linhas 6-9 apresenta modificação não-verbal (cf. Duff & Polio, 1990) usada para ajudar a contextualizar o significado da expressão e possivelmente evitar a tradução da LE para a L1. Há ainda a recorrência em sua fala de modificações relativas à

fonologia: acentuação enfática de palavras chave e ritmo de fala lento. Com relação à negociação, o marcador negativo "no" dito pelo aluno (L.5) pode ser considerado como um pedido de clarificação indicando para a professora a necessidade de ajustes no conteúdo de sua fala (cf. Wong-Fillmore, 1985). Através das modificações mencionadas e analisadas, a negociação foi realizada e a compreensão do significado deve ter sido atingida, pois o aluno assinala que está entendendo as explicações ao produzir o fático uhmuhm (L.10;15).

Com relação às atividades a serem realizadas fora da sala de aula, a tarefa, as instruções dadas apresentam características de facilitação e tipos de fala semelhantes aos encontrados nas atividades para serem feitas em sala.

O trecho que segue apresenta P1 dando instruções para uma tarefa a ser realizada a partir da leitura de um conto.

- P : ... now (incomp) the magazine I would like you to
READ for OUR NEXT CLASS
A : uhm[↑]
P : éh (where is it?) the flight of the snowbird (.)
5 ok? (...) the flight of the snowbird and then (.)
READ IT AND ahm LOOK UP in the DICTIONARY the WORDS
ok? build up (with) the new WORDS and look up in
the dictionary and bring it (cause) we're going
(then) and I'd like you to BUILD FIVE QUESTIONS
10 about the text
A : uhmuhm
/.../

(aula 03 GD1III)

Para essas instruções, P1 não usa seu habitual ritmo lento, mas fala em um ritmo mais rápido. As características de facilitação que ela emprega para tornar compreensível o insumo da instrução são a ênfase (acentuação enfática) e a repetição de

palavras, tais como: READ / WORDS / BUILD; e a repetição exata de enunciados emitidos por ela: the flight of the snow bird (L.4-5) look up in the dictionary (L.6-8). A fala de P1 apresenta modificações na estrutura interacional e nos aspectos lingüísticos devido à repetição e ênfase de palavras e enunciados considerados por ela como determinadores da compreensão da tarefa proposta.

Nesta categoria de Instruções, a fala de P1 ao se dirigir aos alunos apresentou um ritmo lento aliado a uma grande quantidade de repetições e de ênfase com pronúncia quase silabada de palavras consideradas como determinadoras da compreensão. P1 fez repetições da palavra lida e de sua própria fala ao dar instruções. A repetição e a ênfase tornam salientes tais palavras e esta saliência, um dos aspectos tradicionais do insumo (cf. Beebe, 1985), contribui para a compreensão da fala do interlocutor, no caso, do professor. Além disso, o uso que P1 fez da repetição pode ser explicado por Gaies (1977, apud Allwright, 1988) que considera a repetição como uma alternativa ou complemento à simplificação lingüística usada como um meio de facilitar a compreensão.

Com base no exemplo apresentado, questiona-se a fala simplificada constante na tipologia proposta a partir da literatura resenhada. A fala acima não se encaixa na descrição de Fala Simplificada. Propõe-se então uma reclassificação deste tipo de fala de modo a incluir uma fala simplificadora e uma facilitadora.

A fala de P1 nos trechos analisados evidenciou uma maior incidência de modificações nos aspectos lingüísticos

(sintaxe, léxico e fonologia) e modificações na estrutura interacional através da repetição exata e parcial de seu próprio enunciado e do uso do procedimento discursivo verificação de compreensão (cf. Long, 1983b) realizado com a recorrência das expressões Ok? , Yes?, Right?. Este procedimento usado por P1 tem a função metacomunicativa (cf. Stubbs, 1983) de verificar se os alunos estavam acompanhando e entendendo o que estava sendo falado, exposto.

B. Verificação Oral de Exercícios

Nas aulas observadas, P1 realizou com frequência a verificação oral de exercícios de sintaxe e de vocabulário que compõem atividades [3] de compreensão e produção de linguagem escrita propostos no LD.

Ao realizar esta verificação oral, P1 revela seu objetivo de fazer o aluno produzir a língua-alvo através da leitura de orações e/ou trechos que compõem os exercícios e da elaboração de uma explicação para a resposta dada a um desses exercícios. Além disso, ela está cumprindo outra de suas obrigações profissionais que consiste em julgar a produção de linguagem dos alunos (Cicurel, 1990) que reproduzem em sua fala o discurso do LD.

Nesta categoria, a fala de P1, construída em função do discurso do LD e das produções de linguagem dos alunos, caracteriza-se como uma fala metalingüística, modeladora e facilitadora que visa aprimorar a compreensão e produção de

linguagem oral desses alunos.

Durante a verificação oral de exercícios, P1 usa os seguintes procedimentos pedagógicos para corrigir (modelar) e ajudar a produção da fala do aluno:

- a) reformulação: editoração fonológica
- b) intervenção pedagógica

a) reformulação: editoração fonológica

Ao reformular (vide 3.2.2.4 item B) fonologicamente a produção de linguagem oral do aluno, P1 editora (corrige) a pronúncia e a entoação nas orações e/ou nos trechos que eles lêem, fazendo uma fala modeladora. Há mais editoração da pronúncia do que da entoação que junto com a acentuação enfática ficam comprometidas durante a leitura possivelmente porque a preocupação de P1 e conseqüentemente dos alunos seja pronunciar corretamente palavras fora do enunciado, do discurso contextualizado.

No trecho transcrito a seguir, P1 editora a leitura feita por A2, aluna de rendimento fraco, de uma oração do exercício de preencher as lacunas de um texto. P1 faz quatro editorações, no sentido de modelar a fala de A2 a nível de pronúncia. Apresentarei a seguir a análise de duas dessas quatro editorações. A oração lida foi a seguinte:

"Today's computers are of little value in translating literary works, where subtlety is vital, or the spoken word, which tends to be ungrammatical, or important texts, where absolute accuracy is essential".

P : ...XX ((dá o turno para A2))
 A2: "today's computers ARE of of little/ value (.) in
 translating/ literary work\ where/ sub /sub /
 5 P : /'sʌtltɪ/ /
 A2: (incomp)
 P : /sʌ/ /'sʌtltɪ/ /
 A2: /sʌtltɪ/ "is VITAL /vɪtəl/ / for the spoken
 word which tends to be /ʔnɛrɜːrɪ/
 /.../
 (aula 06 GDIII)

A primeira editoração feita por P1 (L.4) consistiu em dar a pronúncia da palavra *subtlety* que A2 (L.3) iniciou, mas interrompeu. A2 parece ter repetido a palavra na linha 5 de maneira inadequada, pois P1 modela novamente a palavra (L.6), desta vez enfatizando a sílaba que é mais problemática porque o fonema /b/ não é pronunciado. O fornecer a pronúncia e em seguida modelar a palavra poderia evidenciar que P1 facilita para A2 a produção de uma palavra que é tida por ela como difícil de ser pronunciada corretamente. A2 repete (L.7), pela segunda vez, a palavra *subtlety*, desta vez com a pronúncia adequada. Prosseguindo a leitura, a aluna pronuncia a palavra *vital* (L.7) de forma inadequada, mas P1 deixa de corrigir talvez porque não tenha considerado o erro como muito sério e não quis sobrecarregar A2 com mais uma correção, ou ainda porque não tenha percebido o erro. Na segunda editoração, P1 usou em sua fala o procedimento didático-discursivo denominado andaime (Cazden, 1988) que consiste em fornecer estruturas linguísticas para ajudar o aluno em seu desempenho durante o processo de aprendizagem.

No exemplo que está sendo analisado, P1 faz dois tipos de andaime que têm por objetivo ajudar o aluno a se lembrar da pronúncia da palavra ou a fazer uma nova tentativa.

10 A2: ...for the spoken word which tends to be /ʔneɪgrɪ/ /
 /ʔnɪn /
 P : tends to be?
 A2: "tends to be ungraʔ /ʔnɪgrɪ/
 P : un /ʔn /
 A2: UN:: ʔ / (.) grammatical /græmətɪkəl /
 15 P : OK grammatical
 A2: ["or important tests
 /.../

(aula 06 GDIII)

Na linha 9, A2 cria uma pronúncia para a palavra **ungrammatical** e faz duas tentativas para produzi-la. P1 então intervém (L.11) dizendo num tom ascendente, de pergunta, as palavras que antecedem a palavra pronunciada incorretamente. A2 produz a parte inicial de **ungrammatical** (L.12) antecedida das palavras usadas por P1 ao fazer uso do procedimento andaime como se o ler novamente lhe desse tempo para se lembrar da pronúncia correta. No entanto, P1 parece não ter ouvido que a aluna produziu a parte inicial corretamente e modelou, facilitando mais uma vez, ao dizer o prefixo **un** (L.13) num tom ascendente elicitando o complemento da palavra, o qual foi feito na linha 14.

Este trecho da aula 06 evidencia que a maior preocupação de P1 é com a pronúncia de palavras isoladas, fora do enunciado. Ela faz um trabalho com o nível segmental em detrimento do supra-segmental possivelmente porque o nível segmental é mais objetivo e pouco variável, tendo regras fixas. Além disso, a natureza fonética do som pode ser descrita e sua função na língua pode ser determinada (Gimson, 1970). Já o nível supra-segmental, envolve características como duração, tom e intensidade de acentuação que, segundo Gimson, podem se estender

além dos limites do fonema a abarcar unidades mais altas do enunciado.

A fala modeladora de P1 nestas editorações da leitura feita pela aluna A2 apresenta-se como metalingüística a nível implícito (Cicurel, 1990), pois a interação P1-A2 trouxe palavras da oração lida para serem repetidas com o objetivo de melhorar o código. Ocorreu assim a autonomização do signo (cf. Jakobson, 1963; Besse, 1980, apud Cicurel op.cit.), pois os termos repetidos designam a si próprios em lugar de designar coisas e adquirem um status metalingüístico. A fala de P1 apresenta modificação na estrutura interacional evidenciada pela repetição exata de itens lexicais produzidos por A2 em seus enunciados (L. 11; 15; 18; 22; 32). Sua fala modeladora (cf. Van Lier, 1988) é evidenciada pelos enunciados e palavras fornecidas como modelos de pronúncia "correta" na língua-alvo os quais foram repetidos pela aluna.

É parte do programa da disciplina dar Fonética, ensinar os símbolos fonéticos. O objetivo mais imediato de P1 ao dar a conhecer esses símbolos é possibilitar que os alunos leiam a transcrição de palavras no dicionário quando forem professores. Talvez esse objetivo explique sua preocupação com o segmental.[4]

Além de editar a pronúncia de palavras isoladas, destacadas do enunciado, P1 realizou também a editoração de orações curtas lidas pelos alunos. No entanto, este tipo de editoração em que o professor modela a pronúncia e a entoação de palavras em discurso contextualizado ocorreu com menos frequência. Apresento e analiso a seguir um trecho da aula 04 em

que P1 editora uma oração lida, modelando-a exaustivamente. O objetivo de P1 é fazer a aluna não enfatizar o pronome her e fazê-la produzir um segmento da oração com fluidez, i.e., fazendo liaison.

P : ...XX ((dá o turno para A7))
A7: "I will keep an EYE ON HER FOR YOU"
"I will WATCH HER WHILE YOU'RE OUT"
P : ok XX ((A7)) could you please I'll KEEP AN EYE/ on
5 HER for you I'll keep
A7: I'll keep AN EYE on HER FOR YOU
P : ok now I'll WATCH HER WHILE you're out
A7: I'll watch HER while you out
P : I'll WATCH'er/ so don't DON'T STRESS HER I'll
10 watch'er while you're out
A7: I I'll watch'er
P : [I'll watch'er I'll I'll
A7: I'll watch HER while I
you're out
15 P : while you're ou/ WHILE you're out
AA: ((riem))
P : while YOU'RE OUT
A6: ((ri))
P : WHILE YOU'RE OUT
20 A7: while you're out
P : YOU'RE OUT
A7: you're OUT
P : you're OUT
A7: you're OUT
25 P : ok you have to:: do some EXERCISE on this /.../

(aula 04 GD1III)

Após a leitura das orações que apresentam a resposta do exercício de combinar o idioma com sua definição (L.2-3), P1 sinaliza para a aluna que vai fazer uma correção. Diz novamente o nome da aluna seguido de uma advertência amenizada na expressão could you please (L.4-5) e modela a produção da oração 1 (I'll keep an eye on her for you), enfatizando o pronome her. Em seguida, P1 modela a oração 2 (I'll watch her while you're out L.7), enfatizando também aí o pronome her. A aluna repete a oração e enfatiza somente o her provavelmente por achar que errou

ao produzi-lo. P1 então explica o tipo de erro para A7 e modela novamente a oração (L.9-10) sem enfatizar *her*. A modelação exaustiva surte um efeito oposto ao seu objetivo quando A7 entra no turno de P1 (L.13) para reproduzir a oração editorada. A aluna enfatiza somente o pronome *her*, reproduzindo a modelação que enfatizou o mesmo pronome (L.5;7) e invalidou a explicação, pois o "erro" permaneceu.

Na linha 15, P1 inicia a editoração do segmento final da oração 2. Entretanto, ao produzir *you're out* não consegue fazer o *liaison* que é seu objetivo e tem que se auto-corrigir. Este fato provoca risos nos alunos (L.16;18) porque houve uma inversão de papéis: a professora produziu a língua-alvo como se fosse um aluno, ou seja, fez erros. Reforçando este aspecto há ainda a representação que o aluno faz do professor como aquele que nunca comete erros.

Ao corrigir a pronúncia e a entoação das orações produzidas pela aluna A7, P1 deve estar pensando em facilitar no sentido de ajudar A7 em sua produção de linguagem oral fornecendo um modelo "correto" e elicitando repetições até atingir uma produção precisa. A fala de P1 ao editorar a produção das orações caracteriza-se como modeladora, sem organização episódica e com repetição parcial e exata dos enunciados produzidos pela aluna e por ela mesma. A fala sem organização episódica é evidenciada na editoração da pronúncia de duas orações lidas pela aluna A7 que reproduz orações de um exercício do LD. Este exercício, como já mencionado na categoria de Instruções (vide 3.2.1.4 item A), contém listas de orações

dissociadas entre si que visam expôr o aluno a algumas expressões idiomáticas com léxico sobre partes do corpo humano.

Como já mencionei, P1 enfatiza muito pouco a entoação ao editar, modelar a leitura de orações de seus alunos. Trago, portanto, para análise um dos poucos momentos em que ela editorou a entoação. Durante a verificação do exercício de preencher lacunas (aula 06), a aluna A2 leu a oração inicial do parágrafo de abertura do texto:

"Once upon a time according to a much-told story a computer was set the task of translating 'traffic jam' into French and back into English.

Para levar a aluna a produzir a expressão *once upon a time* com entoação adequada, P1 usou a tradução como um recurso de facilitação para modelar a entoação.

P : ...ok XX ((dá o turno para A2)) let's READ
A2: "once upon /pən/ (.) TIME (.)" ((A2 lê com
entoação não adequada))
P : (.) "once upon a ti::me (incomp) feed in english/
5 A2: feed in english
P : print out french
A2: [french (.) "ONCE/ UPON\ ONCE/upon a time/
P : ONCE/upon a time/
A2: once up/PON a time [according
10 P : [ONCE UPON A TIME/ ((modela a
entoação usando um volume de voz alto)) (incomp)
A2: once upon a time/
P : (qué dizê) ERA uma vez/ né/ (incomp) ONCE upon a
time again ONCE
15 A2: ["once upon a time/ according to a
much-told story a computer was set the (.) TASK of
translating/
/.../
(aula 06 GD1I, GD2I)

A2 lê com entoação não adequada a expressão *once upon a time* (L.2) que abre o texto do exercício a ser verificado. Provavelmente A2 não conseguiu atribuir um sentido a essa

expressão que de uma maneira incomum inicia um texto sobre o uso do computador na tradução de textos.

P1 modela a pronúncia e a entoação da expressão (L.4) e acrescenta o título - Feed In English, Print Out In French- ao que parece para ajudar A2 a entender o que lê. Contudo, o título se revela tão obscuro quanto a expressão, pois A2 inicia a leitura da expressão novamente com entoação não adequada. P1 intervém no turno da aluna para modelar uma segunda vez (L. 7-8). A2 mais uma vez não consegue produzir a expressão a partir do modelo fornecido pelo professor (L.9). P1 faz nova intervenção para modelar, agora usando um volume de voz mais alto que para o professor ajudaria o aluno a "entender melhor" a correção talvez porque ao falar alto o professor também enfatiza as palavras. O falar num volume de voz alto é uma característica de facilitação usada por professores e falantes nativos quando querem assegurar a seus interlocutores a compreensão do que eles falam. A repetição feita pela aluna na linha 12 parece não ter reproduzido a entoação modelada por P1 , pois logo em seguida ela traduz a expressão (L.13) modelando-a em português e contrapondo em inglês. Ao usar este recurso, P1 facilita a produção oral da aluna, pois ela poderia dar a entoação adequada sabendo o significado da expressão e deduzindo a partir da modelação contraposta em português e em inglês que a entoação de once upon a time é semelhante a era uma vez. O recurso usado deu resultado uma vez que A2 produz a expressão com a entoação modelada por P1 (L.15) e sem as hesitações e/ou interrupções anteriores (L. 2;6;9).

Nesta interação com A2, a fala modeladora de P1 apresenta-se como metalingüística a nível implícito, com modificação na estrutura interacional através da repetição parcial dos enunciados emitidos por A2 e modeladora com ênfase na entoação. A tradução, recurso de facilitação usado pela professora, contribuiu para tornar compreensível o insumo do LD e a fala modeladora. Ao fazer editoração fonológica, a fala de P1 teria "i+1" se for considerado que a modelação de pronúncia e entoação (fala modeladora) envolve elementos novos, desconhecidos dos alunos.

b) Intervenção pedagógica

Durante a correção dos exercícios propostos no LD, P1 intervém no turno do aluno que está apresentando a resposta para o exercício com o objetivo de ajudar esse aluno a produzir a explicação para a resposta dada. A intervenção ocorre quando o aluno apresenta em sua fala marcas de hesitação que parecem ser interpretadas por P1 como um sinal do aluno de que precisa de ajuda.

Para ilustrar a intervenção pedagógica em que P1 apresenta características de facilitação em sua fala, trago para análise dois momentos da correção de um exercício em que os alunos foram solicitados a detectar erros gramaticais nas orações, identificá-los e dar a resposta correta. Cabe lembrar que os alunos tiveram tempo para resolver o exercício antes da correção.

A intervenção pedagógica realizada por P1 no trecho

transcrito a seguir evidencia a necessidade que o professor tem em ajudar o aluno, muitas vezes sem ser preciso, na elaboração de sua fala visando facilitar a produção dessa fala.

- P : ...XX ((dá o turno para A1))
A1: éh "she is a doctor for five years" tense
P : yes?
A1: because éh:: we::
5 P : you have to use
A1: [(we must) I have to use she has been a doctor
for five years
P : ok:: that's right "she has been (.) a doctor for
five years"
/.../

(aula 04 GD1II)

Após identificar o tipo de erro encontrado na oração (L.2), A1 inicia uma explicação do erro (L.4). Sua fala nesse trecho apresenta marcas de hesitação expressas pelo alongamento feito em éh:: e we::. Esta hesitação pode indicar que A1 está elaborando sua fala no que refere à explicação a ser dada. No entanto, P1 interpreta a hesitação como um sinal de A1 de que precisa de ajuda para produzir a resposta e, assim, completa parte do enunciado da aluna (L.5). A facilitação com o objetivo de ajudar na elaboração da fala da aluna se fez desnecessária, uma vez que A1 tinha elaborado a resposta como evidencia sua fala na linha 6. P1 aproveitando a hesitação da aluna, entra em seu turno e apresenta a sua escolha lexical em termos de verbo, ou seja, have to use (L.5). A aluna reproduz este verbo em sua fala quando diz na linha 6 I have to use, deixando de lado o verbo must (L.6) que, ao que parece, ela havia escolhido quando da elaboração da sua fala.

Ao completar o enunciado da aluna (L.5), P1, como

geralmente fazem os professores, acaba "impondo" as suas escolhas, a sua interpretação dos fenômenos lingüísticos. O aluno quase sempre deixa de lado suas próprias escolhas, reproduzindo parte ou todo o enunciado apresentado pelo professor, sem fazer um pedido de clarificação para verificar a adequação ou não de suas escolhas enquanto aprendiz da língua-alvo.

O fato de o aluno reproduzir os modelos apresentados pelo professor explica-se pelo lugar do saber que ele representa. Para Cicurel (op. cit.: 29), o professor é o representante legítimo da língua que ele ensina, por esse motivo, "...supõe-se que ele a conheça melhor do que seu público..." e que não vai poder "...escapar à função de juiz das produções de linguagem".

A fala de P1 por ser construída em função da fala da aluna A1 caracteriza-se como metalingüística, uma vez que a língua-alvo é objeto de descrição e de comentário no momento em que um erro está sendo explicitado e corrigido. Nas linhas 8-9, ela aceita a correção apresentada e faz repetição parcial do enunciado emitido pela aluna. Ao fazer esta repetição, P1 tem por objetivo conformar-se às convenções da sala de aula e assegurar o completamento da tarefa proposta (cf. Pica & Doughty, 1985).

Na correção dos exercícios, P1 fez mais intervenções no turno dos alunos de rendimento fraco que quase sempre apresentaram maior dificuldade e demora na realização das tarefas propostas. No trecho que segue, ela "entra" no turno do aluno A8 para detectar e explicar o erro gramatical presente na oração, ou seja, para responder pelo aluno e, desta maneira, dar continuidade ao desenvolvimento da atividade.

A8: ... "the american people is very generous" éh
 grammar
 P : grammar and?
 A8: ah éh:: "the american people is very
 5 P : AMERICAN
 you don't it's not necessary the ok? american
 people general so it's general so american
 people/ ((ritmo de fala rápido))
 AA: ((silêncio))
 10 P : you don't use it's not necessary (.) ((aumenta
 o volume da voz)) american people/ go on
 A8: american people/ ARE very (.) generous
 ((ritmo pausado reproduzindo a fala de P1))
 P : Ok /.../

(aula 04 GD1II)

A intervenção no turno de A8 pode ter sido feita não
 somente por se tratar de um aluno de rendimento fraco, mas
 possivelmente porque em aulas anteriores ele quase sempre
 demorava para produzir as respostas dos exercícios e para
 elaborar sua fala. Tendo estes pontos em mente, P1 realiza um
 tipo de facilitação ao preencher o espaço no turno do aluno e
 responder por ele (L.4-6;8). Há inclusive uma simplificação da
 metalinguagem que visa explicar o erro: o uso desnecessário do
 artigo definido (L.4-6). A fala de P1 apresenta enunciados
 contendo supressões e elipses, como por exemplo em

"AMERICAN you don't it's not ..." (L.5-6)
 "american people general so ..." (L.6-7)

A simplificação da metalinguagem pode ter tornado
 complexa a explicação do erro (cf. Saleemi, 1989); pois os alunos
 permaneceram em silêncio e entre eles A8 a quem cabia o turno. P1
 teve então que, além de repetir a "explicação simplificada",
 modelar a resposta para que A8 produzisse a oração correta
 gramaticalmente. O aluno o fez, contudo, reproduzindo a fala de

professor, o professorês, de P1 (L.12).

É importante destacar que P1 fez mais intervenções nos turnos dos alunos de rendimento fraco em atividades dirigidas pelo professor, como por exemplo, verificação oral de exercícios, respostas a perguntas, relato de conclusões chegadas nos grupos. Durante atividades de produção de linguagem oral ou escrita realizadas em pares e/ou grupos, ou seja, não dirigidas por P1, se ela interagiu com um desses alunos, geralmente dava tempo para o aluno elaborar sua fala. Este procedimento foi usado com o aluno A8 durante a realização de uma atividade de produção de linguagem oral proposta no LD.[5] Esta atividade consistiu de uma discussão em grupos a partir de perguntas que tinham por objetivo levar os alunos a pensar e discutir sobre suas atitudes em relação à aprendizagem de línguas, mais especificamente, a língua inglesa. P1 adaptou a atividade restringindo-a aos pontos colocados nas seguintes perguntas:

1. How do you learn languages? In our case how do you learn English?
2. What's most important for you in learning a language?

O trecho transcrito a seguir mostra a interação entre P1 e A8 durante a discussão em grupos na referida atividade.

P : ...have you discussed the questions?
A : yes
P : (incomp) what's the most important thing in
learning a language?
5 A8: éh:: éh:: I I hear I hear an english music
P : uhmuhm
A8: éh:: I (have) the all the words I (have them)
P : uhmuhm
A8: in english
10 P : so you follow all the words
A8: and I follow the all words yes (.) éh:: THEN I
stop the music éh I REPEAT
P : uhmuhm
A8: (incomp)

15 P : and d'you think this
 A8: yeah yeah éh:: (.) éh:: a
 word éh:: vocabulary words that I that I DON'T
 KNOW VERY MUCH
 P : uhmuhm
 20 A8: I (.) I I (rewrite) éh::
 P : you look you TAKE NOTES?
 A8: yes yes take notes éh:: éh:: and I said to
 myself I repeat to myself éh::
 P : so you try to learn it
 25 A8: yeah yeah
 P : so for you the vocabulary is the most
 important
 A8: yeah yeah /.../

(aula 02 GD1I, GD2I)

Este trecho apresenta A8 elaborando sua fala para responder à pergunta colocada por P1. A fala do aluno apresenta hesitações, pausas e um ritmo bem pausado. P1 dá tempo para que ele elabore sua fala sem preencher os espaços deixados pelas hesitações e pausas em seis turnos consecutivos. Somente no sétimo turno de A8 (L.22) é que P1 intervém no alongamento de "éh::", marca de hesitação, para fornecer sua escolha lexical "take notes". Esta escolha é repetida e aceita pelo aluno, como aconteceu com a aluna A1 (Vide interação entre P1-A1 no início desta seção). Nas linhas 24 e 26-27, P1 facilita ao falar pelo aluno apresentando um resumo do ponto exposto por A8.

A fala de P1 nesta categoria de **Verificação Oral de Exercícios** pode ser caracterizada como uma fala metalingüística, sem organização episódica, modeladora e facilitadora. Além disso, essa fala objetiva encorajar, por exemplo, através de alocação de turnos, o aluno a participar dos exercícios. Propõe-se então um acréscimo à classificação de tipos de fala, ou seja: fala elicitadora de participação.

A fala metalingüística foi evidenciada na correção dos

exercícios em que P1 fez intervenções pedagógicas no turno dos alunos. A fala de P1 apresentou termos lexicalmente metalingüísticos cujo conteúdo se refere à linguagem e que pertencem a uma terminologia específica, a da gramática (cf. Cicurel, 1990). P1 também adotou uma linguagem paragramatical onde a terminologia é simplificada e as explicações e as regras são dadas de maneira parcelada (vide interação P1-A8 nesta seção).

A fala sem organização episódica ocorreu sempre que P1 reproduziu em sua fala orações de exercícios escritos sobre a estrutura da língua-alvo. Estas orações são dissociadas entre si e, segundo Oller (1983) e Richard-Amato (1988), não formam parte de uma interação lógica e capaz de captar o interesse do leitor/ouvinte. A linguagem desses textos reproduzidos por P1 e seus alunos tem por objetivo expor o aluno a pontos gramaticais, havendo, assim, pouca lógica no fluxo da conversação. Questiona-se aqui o que esses autores entendem por "pouca lógica no fluxo da conversação", uma vez que as atividades em sala são metalingüísticas e ritualizadas e fazem parte da cultura genuína (Breen, 1985) que é a sala de aula. Há assim lugar, observa van Lier (1988), para elementos ritualizados, rotinizados e lúdicos que seriam os veículos de socialização nesta cultura que é a sala de aula. Tais atividades possuem, no entanto, a "lógica" característica de uma interação que ocorre a propósito de uma atividade metalingüística e ritualizada realizada em uma aula de línguas.

A fala modeladora foi evidenciada através de enunciados

e palavras fornecidos aos alunos como modelos de entoação e/ou pronúncia "correta" na língua-alvo. Esses modelos, com maior ênfase na pronúncia, foram repetidos exaustivamente por alguns alunos até atingir uma produção considerada precisa. Esta fala evidenciou um nível implícito de metalinguagem nas editorações fonológicas onde as interações entre P1 e seus alunos traziam palavras e enunciados curtos para serem repetidos, reformulados com o objetivo de melhorar não somente o código, mas também as capacidades dos alunos na língua-alvo (cf.Cicurel, 1990). Se o objetivo desse tipo de fala é melhorar, aprimorar a compreensão e produção de linguagem oral do aluno, será que as editorações, modelações exaustivas que aparecem nos dados das aulas de P1, atingiram este objetivo? Nesse caso haveria necessidade de se fazer estudos a esse respeito. Ao editar a fala dos alunos, P1 fez repetição exata e parcial dos enunciados emitidos por eles.

A fala facilitadora consistiu em enunciados emitidos por P1 com vistas a completar o enunciado do aluno, ajudando-o, assim, a elaborar sua fala no momento da produção. Este tipo de fala, encontrada nas intervenções de turno na fala dos alunos (vide Intervenções Pedagógicas item b), apresenta as escolhas e as interpretações dos fenômenos lingüísticos do ponto de vista do professor que fala com e pelo aluno, muitas vezes excluindo-lhe a oportunidade de elaborar suas escolhas no momento da produção.

C. Perguntas

Nas aulas observadas, P1 atua com certa frequência através de perguntas adequando-se desta maneira à natureza

ritualística do comportamento perguntador do professor que é próprio de seu papel (Mehan, 1979, apud Long & Sato, 1983; Cicurel, 1990).

As perguntas que P1 coloca para os alunos podem ter por objetivo verificar o conhecimento dos alunos (Mehan, op.cit.); manter o controle da interação com e entre os alunos; fazê-los produzir a língua-alvo (Cicurel, 1990); obter retorno para as atividades realizadas; fazê-los verbalizar as estratégias que usaram na realização de um exercício (Ellis, 1987). Dessas perguntas considerarei para análise aquelas que se caracterizam como facilitadoras do insumo dirigido aos alunos (Vide resenha sobre a questão da pergunta na sala de aula no Capítulo 2: 2.2.1).

Um exemplo de pergunta facilitadora foi encontrado no momento (ii) da aula 04 durante a correção de um exercício proposto no LD. Neste exercício, como já expliquei na seção sobre a intervenção pedagógica no turno do aluno, cabia aos alunos detectar erros gramaticais nas orações, identificá-los e dar a resposta correta. As perguntas feitas por P1 têm por objetivo verificar o conhecimento da aluna A1 sobre aspectos da estrutura da língua-alvo.

No trecho transcrito a seguir, P1 faz o que Ehlich (1986) denomina de pergunta didática que visa orientar o aluno para descobrir dois aspectos no objeto de estudo.

P :...XX ↗ ((aloca turno para A1)) /.../
A1: ... "I make my homework very carefully" éh VERY is
not necessary
P : no? yes
A1: yes?

5 P : uhmuhm very
 A1: [VERY CAREFULLY?
 P : oh you could SAY I I ah I:: homework CAREFULLY you
 could say that it's not (wrong) VERY CAREFULLY/
 A1: (right)
 10 P : it's correct (.) CAREfully how do you spell
 carefully XX ((A1))?
 A1: ah::/[^] (carefully) double L
 P : double L so/[^] spelling and what else? (.) you MAKE
 your HOMEWORK? or do you make your homework? or you
 15 DO your homework?
 A1: I did
 P : do
 A1: yes
 P : right? SO in THIS CASE IS/[^] WRONG/
 20 A1: word
 P : word because he should write DID and he wrote made
 ok?
 AA: ((silêncio))
 /.../

(aula 04 GD1II)

Seguindo a dinâmica-ritualizada para a verificação de
 exercícios, a aluna A1 lê a oração impressa no LD e, em seguida,
 identifica o erro que para ela seria o uso desnecessário do
 modalizador *very* (L.1-2). P1 julga a indicação de erro inadequada
 e, diante do pedido de clarificação da aluna que indica surpresa
 pelo julgamento da sua resposta, ela fornece uma rápida
 explicação sobre o uso opcional de *very* (L.6-8). Em seguida, P1
 chama a atenção da aluna para o erro de ortografia em *carefully*
 através de uma pergunta didática cuja resposta ela como
 professora já sabe: "how do you spell carefully XX ((A1))?"
 (L.10-11). Esta pergunta se caracteriza como facilitadora uma vez
 que orienta a aluna para encontrar na oração o item de
 conhecimento pedido por P1, no caso, a palavra *carefully* escrita
 com somente um L. Na linha 12, temos a evidência de que a
 pergunta didática colocada pela professora atingiu seu objetivo,
 pois A1 encontra o erro de ortografia direcionado pela pergunta.

Para P1 o fato de a aluna ter encontrado o erro se constitui no que Ehlich (1986:158) chama de "uma vitória didática". A classificação do erro é, no entanto, dada por P1 provavelmente para chegar logo ao fim desta etapa inicial de sua interação com A1 e, desta maneira, dar continuidade à verificação do exercício e finalizar a atividade.

P1 faz uma segunda pergunta didática na linha 13 - *and what else?* - que direciona a atenção de A1 para buscar mais um erro na oração. Esta tarefa atribuída à aluna é facilitada por P1 que não lhe dá tempo para buscar o segundo erro sem sua ajuda. Visando auxiliar a aluna, P1 faz perguntas que apresentam alternativas (*or-choice questions* Hatch, 1978, apud Long, 1981) em que a resposta está na própria pergunta (L.13-14). Além de usar perguntas facilitadoras, P1 lança mão de mais um recurso de facilitação para que A1 chegue logo ao segundo erro presente no insumo escrito (a oração do LD): ela enfatiza as palavras *MAKE / HOMEWORK / DO* nas perguntas alternativas (L.13-15). De fato A1 identifica o erro (L.16), ou melhor, é levada a fazê-lo. Na sequência da dinâmica usada para a verificação do exercício, a aluna deveria classificar este segundo erro e dar a resposta correta. Contudo, uma vez mais P1 ajuda a aluna a chegar à classificação usando o procedimento discursivo andaime (Cazden, 1988). Nesse caso, P1 constrói o andaime produzindo num tom ascendente um enunciado com a parte inicial da resposta esperada, planejada por ela. A aluna completa este enunciado produzindo uma única palavra - *word* (L.20) - que é considerada como uma resposta construída por ela, quando de fato é P1 que constrói esta e todas as outras respostas neste trecho. Assim que a aluna completa o

enunciado, P1 intervem em seu turno (L.21) para explicar o tipo de erro. Novamente ela faz uso de um recurso de facilitação no sentido de responder por A1 sem lhe dar tempo para elaborar uma explicação.

Após todos os recursos de facilitação e todas as orientações usadas por P1, não é de se surpreender que ela tenha conseguido fazer com que A1 atingisse seu objetivo didático norteado pelo LD: identificar, classificar e explicar os dois erros na oração, verificando assim o conhecimento da aluna. Entretanto, fica a dúvida apontada por Cazden (1988) se tais recursos ou se essas simplificações via perguntas fizeram mais do que apenas ajudar a aluna A1 a responder adequadamente as perguntas da professora e, assim, ajudá-la a completar esta etapa da verificação do exercício.

Será que A1 identificaria os erros sem a ajuda da professora, isto é, sem as perguntas facilitadoras? Provavelmente sim, mas ela precisaria de tempo para fazê-lo e isto alteraria o ritmo da aula. Além disso, a estrutura do discurso de sala de aula seria mudada (Cazden, 1988), pois em lugar de fazer perguntas P1 ficaria em silêncio esperando a aluna identificar os erros, elaborar e emitir sua resposta. Tal comportamento é difícil de ser adotado pelo professor, pois não é próprio de seu papel ficar em silêncio, mas sim preencher os silêncios e os espaços nos turnos, nas falas dos alunos e, desta maneira, gerar a palavra (Cicurel, 1990) e ter a ajuda desses alunos para dar continuidade à aula que não pode parar.

A fala de P1 ao fazer perguntas didáticas à aluna A1 se

caracteriza como metalingüística com negociação, sem organização episódica, elicitadora de participação e facilitadora.

Na fala metalingüística a língua-alvo é objeto de descrição e de comentário; assim, a fala de P1 apresenta termos lexicalmente metalingüísticos, como por exemplo:

"you could say that it's not (wrong) VERY CAREFULLY/" (L.8)
"double L so/ spelling and what else?" (L.13)
"right? SO in THIS CASE IS / WRONG /" (L.19)
"word because he should write DID and he wrote made ok?"
(L.21-22)

A fala com negociação foi construída a partir da indicação da aluna A1 que fez um pedido de clarificação ao dizer VERY CAREFULLY? (L.6). Este procedimento discursivo indicou para P1 que a aluna tinha necessidade e solicitava uma explicação sobre a informação dada anteriormente, i.e., que estava correto o uso do marcador very no enunciado. Em seguida, P1 fornece a explicação solicitada (L.7-8), entretanto, faz uma simplificação da metalinguagem ao produzir uma explicação simplista que se restringe a "certo ou errado" através de enunciados contendo supressões e elipses.

"I:: homework CAREFULLY" (L.7)
"it's not (wrong) VERY CAREFULLY/" (L.8)

Esta simplificação, no entanto, não deve ter tornado complexa a explicação ou deixado de esclarecer o ponto em questão, pois A1 concordou com a explicação dada (L.9).

A fala sem organização episódica é evidenciada nesta categoria através da reprodução e comentários feitos por P1 e sua aluna a respeito de uma das orações de um exercício do LD sobre aspectos da estrutura da língua-alvo. Como o objetivo do

exercício é expôr o aluno a pontos gramaticais, a lógica no fluxo da conversação é característica de uma atividade metalingüística realizada na aula de línguas.

A fala de P1 nas linhas 14-15; 19; 21-22 caracteriza-se como elicitadora de participação com modificações nos aspectos lingüísticos os quais foram evidenciados por um ritmo de fala pausado aliado à ênfase e repetição de palavras que ajudariam a aluna a entender e realizar o exercício proposto.

A fala facilitadora está presente no momento em que P1 intervem no turno da aluna (L.21) e fala com e por ela, explicando o erro. Na linha 13, P1 também fala pela aluna quando classifica o erro em *carefully* como sendo de "spelling". Esse tipo de fala marca a interação de P1 com a aluna neste trecho.

A fala de P1 neste trecho está lingüisticamente no nível "i" da aluna, pois não há evidências no trecho de que A1 tenha dificuldades de compreensão das estruturas usadas por P1 ao dirigir-se a ela. As dificuldades apresentadas pela aluna estariam a um nível conceptual/metalingüístico, ou seja, o uso opcional do marcador *very*, a ortografia de *carefully* e o uso de *make* e do presentes no insumo escrito.

D. Explicações

A fala de P1 nesta categoria, como já observei no início desta seção, foi elaborada a partir de um texto escrito. Entretanto, os alunos não tiveram ajuda de perguntas e/ou esquemas por escrito para entender essa fala.

Em algumas das aulas observadas, P1 fez explicações

através de um monólogo expositivo com duração de cerca de um minuto onde houve o desenvolvimento de um tema baseado na unidade do LD que estava sendo trabalhada na aula. Os temas desenvolvidos e comentados iam desde conceituações de itens lexicais e fonológicos (derivatives, compounds, idioms, headword in phonetic transcription), passando por características do bom aprendiz até vantagens no uso de convenções na correção de redações.

Durante o desenvolvimento do tema, P1 fornecia explicações, definições, acrescentava e/ou enfatizava alguns pontos que considerava pertinentes a esse estágio da formação do aluno-professor. Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho:

5 P : ...ok so you have the er... derivatives compounds and idiomatic expressions in in the dictionary and and we have seen this "a derivative is a WORD formed by the headword and a suffix a COMPOUND is a combination of the headword and another word" ((P1 lê estas definições para os alunos)) as we have there ((P1 refere-se à unidade 1 do LD)) the exercises in hair in finger hairdresser ahm hair⁷ hairpin so they are compounds is the combination of headword and another word /.../ (aula 04 GD1III)

Neste trecho da aula 04, P1 lê definições de **derivative** e **compound** (L.1-5) e em seguida remete os alunos ao exercício no LD que trata desse ponto (L.6-8). Ao fazer esta remissão, P1 evoca o que é conhecido realizando um procedimento de ensino constitutivo do discurso pedagógico (cf. Cicurel, 1986) e, desta maneira, ela procura ajudar a compreensão dos conceitos definidos.

Para ilustrar esta categoria em que ocorre a fala de P1, trago para análise um trecho em que ela faz uma explanação sobre as características do bom aprendiz com base no seguinte

texto sugerido no manual do professor:

Bear in mind at all stages of the course what the theorists tell us are the characteristics of a good learner.

He/she is:

- confident in his/her ability to learn
- self-reliant
- motivated and enthusiastic
- aware of why he/she wants to learn
- unafraid of making mistakes, and unafraid of what he/she doesn't know
- a good risk-taker
- a good guesser
- probably positive in his/her attitude to English language and culture
- a good pattern perceiver
- prepared to look for opportunities to come into contact with the language
- willing to assume a certain responsibility for his/her own learning

No trecho transcrito a seguir, P1 está lendo as características, dando explicações e fazendo comentários.

P : ... Ok ((inicia exposição com ritmo de fala pausado)) as you CAN OBSERVE THAT THERE ARE DIFFERENT WAYS OF (.) LEARNING A LANGUAGE right? AND I'D LIKE YOU ahm THAT éh:: TO SAY SOMETHING ABOUT (.) THE REASONS FOR LEARNING (.) of course the reasons for learning will BE diffe/ will DIFFER FROM ahm EACH (.) STUDENT because in in our case I think most of the:: (.) the aims the reasons for learning is educational right? ahm and WHAT WE HAVE TO REMEMBER IS THAT (.) there ARE that you have I'd like you to HAVE IN MIND (.) is ahm that there some STAGES (.) of the course that the theorists tell us about the characteristics of a good learner yes? so "HE or SHE IS CONFIDENT in his ability to learn" so you are confident in your ability to learn "SELF-RELIANT MOTIVATED AND ENTHUSIASTIC" right? ahm "AWARE OF WHY YOU WANT TO LEARN" this is very important WHY you want to learn (.) "UNAFRAID OF MAKING MISTAKES" yes? and "UNAFRAID OF WHAT YOU DON'T KNOW" so don't be afraid if you don't know something ok? "oh I'm sorry I don't know this" ((reproduz possível fala de aluno)) ahm "A GOOD RISK-TAKER A GOOD GUESSER" ok?

25 A : risk-taker?
 P : eh:: you take the risk ok? you ahm if you are not
 ahm
 A4: if you are not sure
 P : yes you're not sure you take the risk ok? I'll try
 30 to guess this (.) a good guesser "PROBABLY POSITIVE
 IN YOUR ATTITUDE TO ENGLISH LANGUAGE AND CULTURE"
 ahm "PREPARED to look for OPPORTUNITIES to come
 into contact with the LANGUAGE" as you have already
 éh:: discussed that you when you have the
 35 opportunity you contact with people who who speak
 the language/.../

(aula 02 GD1II)

Este monólogo expositivo foi desenvolvido após uma atividade de produção de linguagem oral proposta no LD (vide transcrição de segmento desta atividade no Apêndice) em que os alunos foram solicitados a discutir a respeito de como se aprende uma língua e sobre os fatores mais importantes para a aprendizagem de línguas. Concluída a discussão, P1 começa a explanação fazendo inicialmente uma breve introdução sobre o tema aprendizagem de uma língua (L. 1-11) para em seguida apresentar as características do bom aprendiz (L.13-14). Na introdução ela trata o tópico razões para aprender (L.4-9) de maneira simples e rápida provavelmente porque este tópico tenha a função de apenas fazer um gancho para começar sua fala sobre as características.

Durante a explanação, ela se dirige aos alunos fazendo uma fala em um ritmo lento, com uma pronúncia quase silabada de palavras acentuadas enfaticamente possivelmente porque deseja torná-las mais salientes e, assim, facilitar a compreensão do que está lendo e expondo. Ela faz uso também de uma pausa antes de tópicos e/ou pontos (cf.Long, 1983b) que serão tratados em sua explanação. Veja-se, por exemplo:

"AND I'D LIKE YOU ahm THAT éh:: TO SAY SOMETHING ABOUT (.)
THE REASONS FOR LEARNING (.)" (L.4-5)

"his is very important WHY you want to learn (.) "UNAFRAID
OF MAKING MISTAKES" yes?" (L.18-20)

A pausa pode indicar que P1 deseja tornar os tópicos e/ou pontos mais salientes e, assim, facilitar a compreensão. Pode ser ainda interpretada como uma indicação de que ela está elaborando o conteúdo de sua fala, principalmente na parte inicial onde ela faz mais pausas (L.1-12).

Uma característica de facilitação marcante deste trecho são as repetições que P1 faz de seus próprios enunciados, ou seja, ela repete e/ou parafraseia parte ou todo enunciado por ela emitido. No trecho transcrito, ela faz os seguintes tipos de repetição

a) repetição exata dos mesmos itens lexicais do enunciado anterior

"THE REASONS FOR LEARNING (.) of course the reasons for
learning will BE diff/" (L.5-6)

b) repetição parcial dos mesmos itens lexicais do enunciado anterior

"HE or SHE IS CONFIDENT in his ability to learn" so you are
confident in your ability to learn" (L.14-16)

"AWARE OF WHY YOU WANT TO LEARN" this is very important WHY
you want to learn (.)" (L.17-19)

c) repetição semântica do conteúdo do enunciado anterior

P :...ahm "A GOOD RISK-TAKER A GOOD GUESSER" Ok?

A : risk-taker?

P : éh:: you take the risk ok? you ahm if you are not
ahm

A4: if you are not sure

P : yes you're not sure you take the risk ok?
/.../ (L.23-29)

Este procedimento discursivo tem por objetivo facilitar

a compreensão dos enunciados sobre as características do bom aprendiz que P1 lê, parafraseia e/ou faz repetição para os alunos.

A repetição semântica feita por P1 na linha 26 consistiu em expandir o adjetivo *risk-taker* (L.23) para *you take the risk* (L.26) e, em seguida, para *(if) you're not sure you take the risk* (L.29). Nesta segunda expansão, houve a intervenção da aluna A4 no turno de P1 com a finalidade de completar o enunciado fornecendo a palavra *sure* (L.28). A referida repetição, realizada a partir de um pedido de clarificação de um aluno sobre o significado de *risk-taker* (L.25), pode ser caracterizada como expansão morfológica ou mudança na ordem das palavras na oração (cf. Long, 1983b; Pica & Doughty, 1985). O pedido de clarificação levou P1 a construir uma fala com negociação, pois através deste procedimento discursivo o aluno indicou sua necessidade de uma explicitação do significado do adjetivo *risk-taker*.

A fala de P1 apresenta também uma recorrência das expressões *right?*, *ok?* e *yes?* que marcam o procedimento discursivo verificação de compreensão (Long, 1983b). Como já mencionei na categoria de Instruções (vide item A), este procedimento tem a função metacomunicativa (Stubbs, 1983) de estabelecer se os enunciados emitidos anteriormente foram entendidos pelos alunos e se eles estão acompanhando a exposição, a explanação do professor.

Nesta categoria de **Explicações** a fala de P1 se caracteriza como uma fala com modificações no aspecto fonológico (ritmo lento, pronúncia quase silabada de palavras e acentuação enfática) e com modificações na estrutura interacional através da

repetição que P1 faz de seus próprios enunciados e do uso do procedimento discursivo verificação de compreensão. Sua fala apresenta também modificação com redundância (cf. Wong-Fillmore, 1985; Chaudron, 1988a,b), evidenciada pela repetição e paráfrase do conteúdo exposto e comentado. A redundância pode ter tido um maior efeito na compreensão da fala de P1 principalmente no trecho sobre as características do bom aprendiz onde não houve simplificação nos aspectos sintático e lexical dos enunciados lidos. Com relação à negociação, esta foi feita na interação com uma aluna não identificada e com a aluna A4 analisados (cf. trecho 2/aula 2: L.25-28), evidenciando que P1 fez uma fala sem negociação durante as explanações. Este tipo de fala estaria a nível de exposição uma vez que, neste caso, o aluno não negocia explicitamente com o insumo pedindo esclarecimentos ou fazendo comentários possivelmente porque precise refletir sobre o conteúdo exposto antes de opinar e/ou comentar.

É interessante notar que as características de facilitação usadas por P1 são, às vezes, reproduzidas na fala de seus alunos. A reprodução destas características pode ser depreendida da fala da aluna A6 no trecho que segue.

- P : ...XX ((diz o nome de A6)) you're a TEACHER aren't you?
A6: yes
5 P : now how do you correct (your) students' mistakes when they write something in in a piece of something WRITTEN?
A6: éh I TRY TO SHOW THE:: the way...
P : uhmuhm
10 A6: how to:: how to WRITE A WORD for example and I (say) THEM that in MAGAZINES and BOOKS the RIGHT way to to:: WRITE is ONE and not the another the another (.) word
P : (incomp) I didn't understand er ((tom de voz

- 15 baixo))
A6: éh I sho/ I SAY to THEM
P : to to your students? FIRST give an example if they
 write
A6: for my/ yes for example /.../

(aula 04 GD1I)

Ao responder à pergunta referencial (Long & Sato, 1983) feita por P1, ou seja, pergunta que busca resposta para uma informação desconhecida, a aluna A6 faz uma fala em um ritmo pausado e com ênfase (acentuação enfática) em determinadas palavras. Ela enfatiza palavras que parece considerar necessárias para que P1 entenda sua explicação de como corrige os erros na composição de seus alunos do 1º grau (L. 7; 9-11). A fala da aluna neste trecho pode ser caracterizada, assim como foi a de P1 nas categorias analisadas, como uma fala elicitadora de participação com modificações relativas ao aspecto lingüístico a nível fonológico: ritmo lento e ênfase de palavras chave produzidas com pronúncia quase silabada. Estas modificações marcam um dos tipos de fala do professor, a fala simplificadora, que A6 reproduz neste trecho.

3.2.1.5 Discussão dos Resultados

Em resposta à pergunta de pesquisa 2 (Em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, como se caracteriza a fala do professor na interação em sala de aula?), a análise dos dados evidenciou que a fala de P1, de acordo com o objetivo a que se propõe e conforme a tipologia construída para este estudo (vide Capítulo II: 2.2.2), caracteriza-se como:

- B. Fala Modeladora
- C. Fala Metalingüística

Esses tipos de fala apresentaram as seguintes características:

- (a.) Modificação
 - (a.1) nos aspectos lingüísticos
 - (a.2) na estrutura interacional da conversação
 - (a.3) não-verbal
 - (a.5) com redundância
- (b.) Negociação
 - (b.1) fala com negociação
 - (b.2) fala sem negociação
- (c.) Organização Episódica
 - (c.2) fala sem organização episódica

A fala modeladora se constitui em um aspecto forte na fala de P1 e apresenta um nível implícito de metalinguagem, uma vez que as editorações trouxeram palavras e enunciados curtos para serem repetidos, reformulados, com o objetivo de melhorar não somente o código, mas também as capacidades dos alunos na língua-alvo (Cicurel, 1990). Através desse tipo de fala P1 visa aprimorar a compreensão e produção de linguagem oral do futuro professor, o qual deve produzir a LE com uma precisão que torne sua fala inteligível, pois ele será o modelo para seus futuros alunos. Ela considera a Fonética como um aspecto importante para a prática pedagógica e como um instrumento, via instruções para pronúncia em dicionário, conforme declarou na entrevista estruturada:

"...eu atualmente na universidade a minha preocupação está sendo (.) é é prá que eles terminem o curso que a maioria dos nossos alunos éh:: vai vai trabalhar vai sê professor né /.../ é importante trabalhá com eles na na sala e no no mostrá e trabalhá né / é então essa questão que eu falei outro dia lá do do dicionário que eu tô vendo que é importante é:: a questão da fonética (.) ... eu

quero fazê um pouco porque a hora que eles saírem eles vão se vê sózinhos e sabe e:: eu acho que orientá eles assim "não sabe tal palavra? vá prum dicionário mas não não num invente não procure achá eu ACHO que é que fala assim" /.../"

Além de se propor a dar subsídios para o aluno-professor na área da Fonética, P1 abre espaço em suas aulas para o aluno exercitar aspectos segmentais e, em menor escala, aspectos supra-segmentais ao fazê-lo ler em voz alta os exercícios estruturais propostos no LD.

As alunas, enquanto entrevistadas no papel de alunas, não mencionaram a pronúncia como fator que deva ser desenvolvido isoladamente para a aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral. Entretanto, uma delas, a aluna A6, de rendimento acadêmico médio, considerou a pronúncia como fator importante vendo-se no papel de professora de LE.

Com relação à fala metalingüística, P1 na entrevista não se reporta ao papel da competência gramatical no ensino/aprendizagem, embora em sua prática de sala de aula haja uma ênfase em exercícios gramaticais. Talvez isso ocorra em consequência da influência do LD e de uma certa confiabilidade no conteúdo do LD, uma vez que é elaborado por falantes nativos.

As alunas não se referem explicitamente ao papel da gramática no ensino/aprendizagem de LE. A aluna A2, de rendimento acadêmico fraco, e agora no papel projetado de professora, chega até a sugerir que se ensine uma LE para enfatizar a gramática porque "...a gramática em si isso PESA MUITO (.)eu acho que pesa bastante quando cê vai falá cê qué produzi coisa (.) boa correta né¹ /.../"

A análise desses dados revelou três novos tipos de fala do professor. A fala elicitadora de participação, evidenciada nas categorias de Verificação Oral de Exercícios, Perguntas e Explanações; a fala facilitadora, evidenciada nas categorias de Verificação Oral de Exercícios e de Perguntas; e a fala simplificadora, evidenciada nas categorias de Instruções e de Explanações. A tipologia acrescida desses três novos tipos de fala seria apresentada como segue:

- A. Fala Modeladora
- B. Fala Metalingüística
- C. Fala Elicitadora de Participação
- D. Fala Facilitadora
- E. Fala Simplificadora

A fala elicitadora de participação é uma fala na qual o professor faz grande quantidade de perguntas e aloca turnos verbalmente e/ou gestualmente visando obter respostas, comentários, opiniões dos alunos e, assim, fazê-lo participar da aula e, por conseguinte, aprender a língua-alvo. Ao fazer uma fala desta natureza, P1 enfatiza modificações nos aspectos lingüísticos, porém, faz também modificações na estrutura interacional da conversação através do uso dos procedimentos discursivos, verificação de compreensão e repetição do próprio enunciado e dos enunciados emitidos pelos alunos. Seu objetivo é fazer o aluno participar das atividades propostas para oportunizar a aprendizagem da língua-alvo. Para atingir esse objetivo, ela aloca turnos e faz perguntas.

Na concepção de ensino/aprendizagem de P1, o aluno precisa da ajuda do professor para entender o discurso em LE para

dai participar das atividades na aula. Esta concepção norteia sua prática, isto é, o professor faz o que diz fazer. No que se refere às alunas, pelo menos a aluna de rendimento fraco, A2, considera a constante solicitação do professor como parte de suas expectativas de aluna. Observa ainda que esta atitude possivelmente oportuniza a aprendizagem. A aluna A2 sente-se à vontade com a professora e, ao mesmo tempo, sente-se "obrigada" a participar.

A fala facilitadora, já mencionada nas categorias de Verificação Oral de Exercícios e de Perguntas, inclui características de facilitação a nível discursivo na medida em que o professor emite enunciados com o objetivo de completar o enunciado do aluno ajudando-o, assim, a elaborar sua fala no momento da produção e a dar continuidade ao desenvolvimento da atividade proposta. Desta maneira, o professor preenche espaços na fala do aluno apresentando as suas escolhas e a sua interpretação dos fenômenos lingüísticos. O aluno, por sua vez, quase sempre deixa de lado suas próprias escolhas, reproduzindo parte ou todo o enunciado apresentado pelo professor, sem fazer um pedido de clarificação para verificar a adequação ou não de suas escolhas enquanto aprendiz da língua-alvo. O professor fala com e pelo aluno. O fato de o aluno reproduzir os enunciados-modelo apresentados pelo professor explica-se pelo lugar do saber que ele representa. O fornecimento deste tipo de fala, que inclui o procedimento discursivo andaime, é parte do papel do professor e se constitui numa característica de sua fala em sala de aula.

Além do nível discursivo, este tipo de fala vai ser

verificado até mais facilmente no nível sintático, lexical e fonológico. Trata-se de uma linguagem menos complexa a nível sintático e proposicional; com enunciados mais curtos e vocabulário mais restrito com menor incidência de expressões idiomáticas, ajustada aproximadamente ao nível lingüístico do aprendiz. O professor pode ainda fazer uso de um ritmo de fala pausado, e de repetições necessárias para a interação professor-aluno.

No caso de P1, sua fala ao fazer intervenção pedagógica e perguntas caracteriza-se como facilitadora, uma vez que inclui características de facilitação a nível discursivo quando fala com e pelo aluno. P1 tem por objetivo ajudar o aluno a elaborar sua fala no momento da produção e a dar continuidade ao desenvolvimento da atividade proposta. Ela faz uso do procedimento discursivo andaime.

A concepção de ensino/aprendizagem de P1 norteia sua prática, pois para ela o aluno precisa da ajuda do professor para entender o discurso em LE, no caso, os exercícios do LD. Desta maneira, o seu dizer é coerente com o seu fazer.

No que se refere às alunas, A2, rendimento fraco, revelou percepção da fala facilitadora nas aulas realizadas no laboratório de línguas. Ela observou que dentro de suas expectativas de aprendizagem de linguagem oral através de material gravado, o professor deveria parar a fita, falar junto e explicar.

A fala simplificadora apresenta as mesmas características da fala facilitadora no que se refere à simplificação lingüística a nível de sintaxe, léxico e fonologia.

O professor faz uso de uma linguagem menos complexa a nível sintático e proposicional ajustada aproximadamente ao nível lingüístico de um aluno idealizado, em geral, aluno de rendimento acadêmico fraco. Sua fala apresenta enunciados mais curtos e vocabulário restrito ao material didático adotado ou ao vocabulário supostamente adquirido pelos alunos em níveis anteriores através do material didático adotado. Há menor incidência e/ou ausência de expressões idiomáticas; e maior incidência de repetições de palavras contidas na própria fala do professor, na fala do aluno e no texto lido e/ou gravado. Esta linguagem simplificada a nível sintático e lexical é dirigida ao aluno em um volume de voz alto aliado a um ritmo de fala lento com uma pronúncia quase silabada e destituída de formas reduzidas (cf. Henzl, 1979). Ao construir este tipo de fala, o professor tende a subestimar o aluno apresentando um tipo de linguagem que exige pouca ou quase nenhuma inferência por ser extremamente explícita, repetitiva e condescendentemente lenta. Assim, a linguagem oral que constitui o insumo com o qual o aluno vai interagir implícita e explicitamente é destituída, devido à simplificação, de elementos característicos, constitutivos de um discurso oral. Entre esses elementos estariam a redundância de informações, as formas reduzidas, as formas fracas ou palavras não acentuadas enfaticamente, as expressões idiomáticas e os preenchedores de pausa. A fala do professor se caracterizaria, portanto, como simplificadora, uma vez que o professor ao fazer uma fala condescendente com os alunos estaria subestimando, **patronizing** no dizer de Lynch (1988), tanto a capacidade

cognitiva quanto a discursiva e a sócio-lingüística desses alunos.

No caso de P1, sua fala ao dar e/ou ler instruções e ao fazer explicações para seus alunos se caracterizaria como **simplificadora** considerando-se que faz uso constante de simplificações do tipo acentuação enfática de quase todas as palavras da oração, volume de voz alto aliado a um ritmo de fala lento com uma pronúncia quase silabada; repetições excessivas; enunciados menos complexos a nível sintático e proposicional e léxico restrito ao material didático. Estas simplificações, do ponto de vista do observador externo, apresentam um tom condescendente da baixa expectativa do professor em relação à compreensão de alunos em seu quinto semestre de língua inglesa. Estes alunos provavelmente têm um nível de conhecimento da LE suficiente para entender a fala do professor que reproduz, rephraseia as instruções impressas no LD. Ao fazer uma fala condescendente com os alunos, P1 revela uma tendência a subestimar a capacidade cognitiva, discursiva e sócio-lingüística desses alunos.

O fato de P1 fazer este tipo de fala ao dar instruções e fazer explicações, pode ser explicado por sua concepção de compreensão em LE como um processo cansativo e difícil para o aluno, sendo, portanto, papel do professor ajudar seu aluno para garantir o desenvolvimento da aula. A fala simplificadora pode ser explicada também pela percepção que P1 tem de sua fala na aula de LE, já comentada na seção do Perfil (3.2.1.1), e, provavelmente, pela crença de que os alunos dificilmente lêem e/ou entendem instruções.

P1 revela na entrevista estruturada a percepção de sua fala quando afirma que a princípio seus alunos não entendem sua fala, mas supõe que após um certo tempo eles começam a entendê-la.

E: você acha que seus alunos sempre entendem o inglês que você fala?

P: (que fala?) ((P1 produz um som indicando que não))
(.) é no:: (.) acho que depois de um certo tempo ele vai/ (entendê) /.../

Em um outro trecho da entrevista, P1 reforça sua percepção de que seus alunos não entendem ou dificilmente entendem sua fala em LE. Ela percebe também que os alunos raramente explicitam para o professor que estão com dificuldade de compreensão.

"...porque às vezes a gente tá falando e tá achando que eles tão entendendo e eles num tão entendendo nada ((ri)) e fica aquela coisa existe muito isso né/ que é ... o medo de éh:: não é o medo mais/ "(eu) num vô falá que eu num entendo né/ tá todo mundo quieto ... ninguém resolveu falá eu num entendi né/ num sô eu né/ que vô falá" ((P1 reproduz possível fala de um aluno)) /.../"

Entretanto, a análise dos dados revelou uma incongruência entre o dizer e o fazer de P1, uma vez que ela fez fala com negociação nas categorias de Instruções, Perguntas e Explicações a partir de indicações dos alunos. Eles indicaram para P1 a necessidade de ajustes no conteúdo de sua fala possivelmente porque não entenderam ou porque não aceitaram o que ouviram e/ou leram. Esta indicação foi feita de uma maneira interativa (Wong-Fillmore, 1985) através do uso de dois procedimentos discursivos modificadores, pedidos de confirmação e

de clarificação que num certo sentido forçaram P1 a fazer modificações em sua fala para tornar compreensível o insumo. A baixa expectativa de P1 em relação à compreensão dos alunos parece levá-la a deixar de perceber indicações do tipo acima na fala de seus alunos e a fazer generalizações sobre a falta de retorno por parte dos alunos em geral quando com dificuldade de compreensão.

A percepção que P1 tem de sua fala na aula de LE diverge consideravelmente da percepção de suas alunas, pois estas declararam que, de um modo geral, entendem a fala de P1 na sala de aula. Conforme mencionado e discutido na seção do Perfil das Alunas do 3º ano (vide 3.2.1.2), elas alegaram que a compreensão dessa fala ocorre com certa facilidade primeiramente porque se trata de uma interação face-a-face num contexto de sala de aula. Em segundo lugar, porque P1 faz repetição, gesticula e acompanha um LD. Finalmente, o discurso de sala de aula é familiar além de ser previsível. Conseqüentemente a compreensão que as alunas disseram ter da fala de P1 pode ter sido garantida pela estrutura ritualizada das aulas. A visão de P1 em relação à percepção que suas alunas têm de sua fala na aula de LE talvez contribua para que ela faça uma fala simplificadora.

Em relação à concepção de linguagem de P1, os dados evidenciam uma visão de língua como objeto (Machado, 1989) que pode ter sido "controlada", determinada pelo LD adotado. Sua fala é moldada/construída a partir do LD e, portanto, reflete o discurso em LE ali apresentado. Nas aulas observadas, ela escolhe atividades de produção de linguagem escrita que apresentam exercícios que priorizam o ensino da estrutura da língua-alvo,

pois o LD adotado dá prioridade à essas atividades e exercícios direcionando, assim, o foco da aula.

3.2.2 Análise dos Dados do Professor 2 / Universidade 2

Nesta seção apresento o perfil do Professor 2 (doravante, P2) e de suas alunas do 3º ano a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas. Em seguida, analiso os dados obtidos nas aulas de P2 enfocando dois aspectos: a estrutura das aulas e a fala de P2 nas atividades de compreensão e produção de linguagem oral. Os resultados serão discutidos ao final da seção/ Ao final desta seção os resultados serão discutidos e contrapostos com os de P1.

3.2.2.1 O Perfil de P2

Esta seção esboça o perfil de P2 através da interpretação dos dados obtidos nas entrevistas estruturada e retrospectiva (vide Apêndice). Esta interpretação visa buscar no dizer de P2 sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, responder à pergunta de pesquisa 1: Qual é a percepção que o professor tem de sua fala na aula de LE?

P2 fez seu curso graduação na Universidade 2 onde trabalha há mais de 10 anos como professora de Língua Inglesa. Ministrou também aulas de Literatura de Língua Inglesa e, desde 1989, vem dando aulas na disciplina Linguística Aplicada ao

Ensino de LE para o 4º ano do curso de letras. P2 possui Mestrado em Linguística obtido na Universidade 2. Nesta instituição, ela participou e tem participado de projetos de ensino e de pesquisa voltados para o 3º grau visando obter subsídios para a reestruturação curricular do curso de letras, a partir de uma pesquisa sobre a expectativa das escolas da comunidade em relação ao aluno-professor da Universidade 2, e subsídios para a formação do professor com vistas a melhorar o ensino da LE no 1º e 2º graus. Ela revela ao longo das entrevistas seu interesse no replanejamento do curso de letras da Universidade 2 não somente a nível curricular, mas também à nível de prática pedagógica em sala de aula com o objetivo de capacitar o futuro profissional de ensino e o professor que forma este profissional. Suas respostas e comentários refletem esse seu interesse e preocupação com o curso, além de revelar que já fez reflexões sobre alguns dos pontos abordados nas perguntas.

Diferentemente de P1, P2 somente chama a atenção do aluno-professor para que comece a observar sua própria prática de aprendiz (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) no 4º ano quando fazem a disciplina Linguística Aplicada. Na entrevista retrospectiva P2 fala a esse respeito quando perguntada sobre que tipo de orientação os professores desta disciplina estavam dando com relação ao ensino/aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral.

P2:...eles tiveram toda a parte de método e técnicas né, / abordagens métodos e técnicas e agora nós estamos discutindo a partir da vivência deles em sala de aula então o que é motivador o que não é motivador é:: o:: no final da aula por exemplo eles têm uma tarefa (.) prá próxima aula em que eles

vão observá a próxima aula de prática oral como que eles se sentiram dentro da sala de aula? o que eles aprenderam?

E :uhmuhm

P2:então se eles aprenderam vocabulário se eles aprenderam pronúncia se eles aprenderam (isso) se eles a/ O QUE FOI APRENDIDO E O QUE FOI ENSINADO então nós tamos partindo mais prá uma postura crítica dentro do seu próprio papel de aluno prá depois que eles possam (é) se colocá no papel dos seus alunos né¹ /.../

A concepção de linguagem evidenciada nas entrevistas com P2 está muito próxima da L1 e do inglês como L2 em uma situação de imersão onde a língua-alvo é falada fora da sala de aula pela comunidade. Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho da entrevista retrospectiva onde a questão sobre a concepção de linguagem foi retomada, pois sua resposta na entrevista estruturada não focalizou a questão.

"...eu acho que compreendê e falá uma língua estrangeira é capaz de:: (.) você sê capaz de em uma situação de uso em que a língua estrangeira está em uso você sê capaz de vivê dentro daquela situação desempenhá o seu papel né¹ e está dentro do contexto ser capaz de:: expressar suas idéias seus desejos ou desempenhá as funções lingüísticas necessárias em situações reais de vida /.../"

A visão de linguagem que se depreende deste trecho reflete um dos pressupostos da abordagem comunicativa que, segundo Roberts (1982), advoga a necessidade de se ensinar a língua-alvo como um instrumento social a partir do surgimento de novas idéias sobre a natureza da linguagem à qual é atribuída uma função social. A língua-alvo passa a ser ensinada com o objetivo de preparar o aprendiz para usar esta língua nos chamados contextos "reais" de comunicação ou como diz P2 "em situações reais de vida". Contudo, P2 deixou de considerar que estas

situações são reais no contexto da sala de aula e aí adquirem características específicas de uma atividade metalinguística (Cicurel, 1990) desenvolvida em um contexto de ensino. Esta concepção de língua-alvo como instrumento de comunicação em situações "reais de vida", subjaz e norteia o ensino da LE desenvolvido por P2, conforme este trecho da entrevista retrospectiva.

"...então o tipo de inglês que eu acho que a gente deveria ministrá é o é o inglês de situação de vida real em que você vai tê que discuti por exemplo como no caso dos artigos o objetivo deles é que você tem que tê algum assunto prá conversá /.../ se você conversa sobre esses assuntos em português cê deveria conversá em inglês (.) dar a competência lingüística suficiente prá que ele possa produzir e compreender o (.) é num intercâmbio de idéias de vivências né⁷ em situações reais /.../"

Como seu objetivo é ensinar "o inglês de situação de vida real", mais especificamente nas aulas do 3º ano, a escolha dos artigos de revistas (de periodicidade semanal) de língua inglesa e a discussão dos temas ali abordados contribuem para uma aproximação do "real", do "autêntico" na sala de aula (vide a esse respeito Breen, 1985 e Franzoni, 1991). Esta inclusão de material "autêntico" nas aulas de LE revela uma das tendências da abordagem comunicativa que a partir do interesse no discurso favoreceu o uso deste tipo de material no ensino de LE (cf. Roberts, 1982). Os artigos (material "autêntico") usados por P2 trazem para a sala de aula esse "inglês de situação de vida real" e proporcionam ao aluno um contato com a língua produzida por falantes nativos na expectativa de que assim ele aprenda a se comunicar em situações fora da sala de aula.

A compreensão em LE, mais especificamente a compreensão

de linguagem oral, é alcançada se o aluno tem conhecimento da sintaxe desta língua, ou seja, se ele tem a competência gramatical (Canale & Swain, 1980).

"...agora eu acho que (.) o que VAI propiciar realmente a compreensão seria se o aluno ou a maioria deles porque alguns (eu acho) que realmente têm tivesse uma formação lingüística de base que eles não têm /.../ (porque) se eles tivessem a base lingüística eles é (.) teriam uma compreensão melhor /.../"

A compreensão da LE em relação aos objetivos do curso de letras tem para P2 um nível ideal e um, real. O ideal refere-se à compreensão da LE produzida por falantes nativos em contextos não-pedagógicos chamados por ela de "ambientes naturais".

"...(incomp) diferenciá bem o que seria o ideal e o e o que é o nosso real /.../"

"...agora nós estamos introduzindo agora esse compreendê a língua em ambiente natural falada por falantes nativos (incomp) nativos (.) mais nós achamos que nós não num chegaremos a isso /.../"

"...eu acho que (.) você compreendê ah:: tem que havê uma situação de vida real /.../"

O real refere-se à compreensão do discurso de sala de aula.

"...dentro do objetivo do curso compreender e falar uma língua estrangeira seria compreendê pelo menos até certo nível de complexidade gramatical que que é estabelecido mais ou menos nas aulas de XX ((disciplina que trabalha a sintaxe da língua inglesa)) (o) nível de complexidade gramatical (.) seria compreendê o que é dito as propostas apresentadas em sala de aula não sai disso num é compreendê a língua é:: em ambiente natural /.../"

"...o nosso real é um inglês limitado a produzir e compreender um inglês limitado ao inglês que é utilizado em sala de aula (e) é um inglês que leva em conta é:: a função informativa /.../"

Sua concepção de compreensão, a nível real, está ligada

à de linguagem no que se refere a compreender a LE em contextos não-pedagógicos por ela denominados de "ambiente natural; situação de vida real". Nestes contextos não haveria ao que parece facilitação principalmente a nível lingüístico (sintático, lexical, fonológico).

Com relação ao ensino/aprendizagem, P2 considera que ensinar é trazer o "real", o "autêntico" para a sala de aula através do uso de material "autêntico", tais como, artigos de revistas de língua inglesa, gravações em áudio de diálogos naturais com falantes nativos e filmes em vídeo.

Para P2, o ensino da compreensão e produção de linguagem oral deveria ser realizado sem a mediação do texto escrito, mas este trabalho, conforme ela coloca no trecho a seguir, é inviabilizado por problemas burocráticos e financeiros.

"...agora prática oral num deveria havê papel nenhum o que deveria havê (é fita) gravada daí a gente entra pelo outro caminho o problema de não conseguir a compra das fitas de /.../ o equipamento anda sempre quebra::do aí tem todo um problema /.../"

Além disso, ela observa que este ensino será bem sucedido se houver um ambiente favorável na sala de aula no que se refere ao número de alunos e ao interesse deles pelos temas abordados nos artigos e propostos para discussão. Uma classe numerosa impossibilita o professor de conhecer o aluno enquanto pessoa. Conhecer o aluno seria, a seu ver, condição necessária para aulas de produção de linguagem oral. Ela alega que se o professor conhece seus alunos poderá escolher textos e propor tópicos para discussão de interesse dos alunos e, desta maneira, garantir uma maior participação e produção de linguagem oral.

"...no período da manhã a gente trabalha com bem menos a gente chega a trabalhá com do::ze /.../ a produção é melhor porque:: você conhece melhor os alunos numa classe de vinte e tantos você não consegue conhecê bem os alunos e a sua prática oral como é uma comunicação (.) de:: de idéias de sentimentos de/ isso envolve muito é a a pessoa né/ /.../ e o aluno como pessoa se você não conhece bem os alunos cê não consegue escolhê bem os temas prá discussão /.../"

No que se refere ao tratamento do erro, P2 não é favorável à correção sistemática e/ou excessiva, pois considera este procedimento pedagógico anti-producente e inibidor da produção de linguagem oral.

"...HÁ professores que continuam na prática da correção sistemática duma cobrança muito grande de quando o erro (incomp) (por exemplo) eu procuro num cobrá tanto /.../ principalmente nos dois primeiros meses (porque) eu acho que apavora o aluno /.../ à medida que o aluno começa a ser corrigido/ (.) a mil por hora a produção dele cai /.../"

Ela é favorável, portanto, a uma tolerância dos erros em sala de aula e é favorável a uma correção comentada individualmente com cada aluno.

"...então eu procuro num corriji nos dois primeiros meses e depo/ e corriji MAIS particularmente do que (.) no total da sala de aula/.../"

P2 considera que a aprendizagem depende de o aluno estudar sistematicamente, ter um horário destinado ao estudo da LE e preparar-se para a aula. O aluno tem, portanto, responsabilidade nesse processo.

"...eu consultei os alunos e:: eles não têm estudado fora da sala de aula /.../ eles têm lido o artigo de véspera ou alguns minutos antes de entrá na sala /.../ eles não têm é (.) estudado eles não têm estratégias de ensino/ de de aprendizagem de estudos eles num têm horário eles é:: estudam esporadicamente antes das provas isto prá todas as disciplinas /.../"

A aprendizagem de compreensão de linguagem oral ocorre não somente através da exposição à língua-alvo em ambiente natural, mas, como P2 esclareceu na entrevista retrospectiva, o aluno deve realizar atividades de acompanhamento no laboratório de línguas e durante as sessões de vídeo elaboradas pelo professor.

"...eu acho que primeiro a primeira coisa é a exposição à língua em ambiente natural /.../"

"...num é a pura e simples exposição à língua eu acho que é a exposição à língua com atividades de acompanhamento (.) então do tipo de atividades de audição desenvolvidas no laboratório em que eles têm de buscar por informações específicas ou pra:: conheci/entendimento a nível geral mesmo do que tá sendo falado quando eles é:: assistem ao aos filmes por exemplo não só assistir ser exposto à língua mas ter que desenvolver uma atividade (.) que (.) que remeta àquilo a que ele foi exposto né? /.../"

Para P2, a aprendizagem na sala de aula ocorre se o aluno acompanha e participa (por exemplo, fazendo anotações) da discussão interagindo não só explícita, mas implicitamente com o insumo, i.e., a fala do professor e a dos colegas.

"...é eu tô entendendo aqui a recepção não somente como o fato de estar na sala de aula ouvindo mas estar entendendo e participando nem que seja num num monólogo interior com a:: (.) da discussão /.../"

"...aí eu tô entendendo ouvinte ((aluno participar como ouvinte)) como ouvinte interessado aquele ouvinte que:: apesar de num transmitir um diálogo exterior ele pelo menos dialoga interiormente consigo próprio e:: reflete sobre que ele tá o que tá sendo dito né? /.../"

A aprendizagem de produção de linguagem oral é considerada por P2 como mais difícil, pois o aluno precisa de um interlocutor e de espaço nas aulas para a prática.

"...a produção oral fica mais difícil ainda porque (.) a compreensão oral eles (todos) podem levá o tape prá

casa /.../ mais eles num podem levá uma pessoa prá conversá cum eles prá casa né?/.../"

"...o tempo que os alunos têm prá usá a língua se a gente vê na sala de aula por exemplo numa aula de discussão /.../ se você for somar o tempo que ele fala realmente que ele está /.../ que ele está produzindo a língua numa aula de uma hora (incomp) 45 minutos mais 90 minutos né? /.../ então uma hora e meia (.) numa hora e meia de aula ele num produz meia hora de de inglês... num produz ele deve /.../ num produz ele deve produzi entre 15 minutos os que Falam /.../ porque tem os que:: ficam no silêncio /.../"

Para desenvolver esta habilidade, o aluno deve fazer uso de estratégias do tipo repetição, responder "silenciosamente" a perguntas dirigidas aos colegas e interagir com colegas que têm mais proficiência na LE.

"..eu tenho conversado com os alu::nos e falado de algumas estraté::gias de repetição de respondê a pergunta (.) respondê silenciosamente as perguntas que foram feitas a ou::tro de conversá com a pare::de o diabo né? e nós temos tentado montá grupos pros sábados de:: /.../ tenta fazê com que os alunos melhores venham ajudá os outros aos sábados /.../"

P2, assim como P1, afirmou que não recebeu qualquer tipo de orientação sobre o ensino/aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral no curso de letras.

"...bom você já já sabe que eu fui aluna daqui mesmo eu não recebi orientação sobre isso /.../"

Ela não recebeu orientação após o curso, mas desenvolveu um estudo por conta própria a partir do momento em que teve que dar aulas de Prática Oral.

"...e depois que eu comecei a me interessá é que:: que eu fui estudá mais aí foi por conta própria aí aí (você) vai se desenvolver na área se você quisé né? /.../"

"...eu comecei a estudá mesmo foi em 80 eu já ti/ já tinha dado um ano de Literatura foi quando eu comecei a

trabalhá com Prática Oral (.) aí é que eu fui/ passá prá parte de métodos de técnica /.../

As alunas do 4º ano da Universidade 2 entrevistadas para esta pesquisa também revelaram em suas sugestões de como ensinar linguagem oral no papel projetado de professoras não ter recebido qualquer tipo de orientação embasada teoricamente a esse respeito. As sugestões limitaram-se a algumas técnicas e atividades organizadas em itens do tipo:

- a) organizar o ensino a partir de temas e/ou de situações ligadas à experiência do aluno;
- b) ensinar de uma forma natural (sic);
- c) ensinar aspectos segmentais e suprasegmentais da língua-alvo, por exemplo, acentuação enfática, entoação, junctura;
- d) usar música.

Algumas destas técnicas são provenientes de abordagens tradicionais, algumas são baseadas na pedagogia centrada no aluno que as alunas-professoras podem estar reproduzindo a partir de sugestões de professores formadores. Essas alunas, assim como as da Universidade 1, podem também estar sugerindo atividades com base em sua experiência de aprendizagem quando então adquirem um ou mais modelos didáticos (cf. Cicurel, 1986).

A respeito da percepção de sua fala na aula de LE (Pergunta de Pesquisa 1), P2, assim como P1, afirma que seus alunos não a entendem, embora faça uma fala simplificada, com modificações nos aspectos lingüísticos a nível sintático-lexical.

"...não\ num acho não eu acho que às vezes (.) não é tanto pelo inglês que eu uso (.) que eu tenho procurado usá um registro até bem baixo eu fico até às vezes com vergonha do tipo de registro que a gente tá usando na

sala de aula (eu) acho que é um inglês muito pobre/ de vocabulário muito pobre /.../ e qualquer vocabulário novo que a gente introduza/ você acaba dando uma volta e fazendo a pergunta de outra maneira/ explicANDO aquele vocabulário na /.../ na pergunta seguinte /.../"

"...e:: eu acho que o tipo de inglês que nós/ (.) em geral todos os professores estão produzindo o mesmo tipo de inglês é um inglês de vocabulário bem pobre com estrutura gramatical mais pobre do que poderia ser /.../"

Ela observa que faz uma fala com modificações a partir de sua percepção de que o aluno está com problemas de compreensão. Como parte do pressuposto de que o aluno não entende sua fala, ela diz que faz uso de estruturas sintaticamente menos complexas.

"...porque você/ olha prá/ quando cê olha pro aluno cê vê que aquilo tá/ no ar que num /.../ atravessô mesmo né/ /.../"

"...eu tenho evitado usar estruturas mais complexas mais às vezes escorrega mesmo e Toda vez que HÁ um escorregão e que eu uso uma estrutura mais complexa/ eu noto que eles não entendem /.../"

Ela atribui os problemas de compreensão de sua fala à pouca oportunidade que o aluno tem de ouvir inglês fora da sala de aula. No contexto de ensino brasileiro, essa oportunidade se restringe às horas de sala de aula.

Assim como P1, P2 não tem expectativa de que seus alunos venham a ter uma compreensão total de sua fala em LE, pois ela mesma nem sempre tem esse nível de compreensão de linguagem oral na LE. Ela observa ainda que o hiato de informação é parte da comunicação que pressupõe o uso de estratégias discursivas orais para verificar compreensão, fazer pedidos de clarificação e também discordar do que é dito e/ou ouvido.

"...não necessariamente porque eu também num entendo tudo o que os outros falam /.../ eu acho que esse gap de informação ele é natural ele é parte da comunicação /.../ eu num entendo a comunicação como um negócio 100% o tempo todo /.../ eu acho que HA sempre e você tem sempre que confirmá as hipóteses e se você num entendeu você pede esclarecimentos e é prá isso que existem as funções variadas da língua /.../ que você tem que aprendê a usar eu acho que o mais importante é que eles SAIBAM como esclarecer as suas dúvidas e como podem usar essa função de esclarecimento /.../ e a função de testA as hipóteses e:: de discordar e pedi esclarecimento /.../"

Assim como P1, ela também percebe que sua fala, inserida no discurso de sala de aula, não prepara seus alunos para entender e falar o inglês fora do contexto escolar. Este seria, no entanto, o objetivo do uso dos artigos de revistas (de periodicidade semanal) de língua inglesa no 3º e 4º ano do curso de letras.

E: você acha que cê tá preparando seus alunos prá entendê o inglês que é falado fora da sala de aula?

P: (.) o objetivo dos artigos da (incomp) dos artigos é esse né¹

E: uhmuhm

P: mais a:: (.) esses alunos eles têm TÃO pouco contato com o inglês fora da sala de aula que nós sabemos realmente que tipo de inglês que eles vão ouvi fora eu duvido que eles vão ouvi fora eu duvido que eles vão ouvi algum /.../ o inglês que ele vai ouvi é o que ELE vai falá /.../ na sala de aula dele /.../

Ela alega que o inglês ensinado e falado em sala de aula é artificial por ser muito correto e limitado no sentido de simplificado a nível sintático-lexical.

P: ...num é um tipo de inglês coloquial é um inglês é um inglês de sala de aula de vocabulário limitado e:: BEM artificial inclusive uma das queixas que a gente tem de gente que vem do exterior nós tivemos um professor /.../ ele conversou com alguns alunos/ lógico que quem falou com ele foram os melhores preparados /.../ então ele achô que o inglês deles era correto demais que não parecia inglês (.) que tava muito correto e é uma coisa que eles falaram

também para os professores que a gente tem inclusive
prá mim ele me disse "cê fala muito correto..."
/.../

Portanto, para entender e falar inglês fora do contexto escolar o aluno precisaria de prática em um inglês que P2 denomina de "inglês coloquial".

3.2.2.2 O Perfil das Alunas do 3o ano

Esta seção esboça o perfil das alunas A1 (rendimento acadêmico alto), A16 (rendimento acadêmico médio) e A13 (rendimento acadêmico fraco) através da interpretação da entrevista estruturada (vide Apêndice). Esta interpretação tem por objetivo buscar no dizer dessas alunas sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE, além de responder à pergunta de pesquisa 1: "Qual é a percepção dos alunos dessa fala [a fala do professor na sala de aula de LE]?"

As alunas faziam o curso à noite, uma vez que trabalhavam. A esse respeito, tenho informações sobre as alunas A16 que trabalhava como secretária e A13 que dava aulas no 1o grau. Essas alunas faziam parte de uma turma numerosa, 25 alunos, e aparentemente não muito bem entrosada. Nas aulas observadas, alunas A1 e A16 tiveram participação mais espontânea, pois trouxeram contribuições para a discussão, fizeram verificação de compreensão e pedido de clarificação, e falaram sem que P2 lhes alocasse o turno. A aluna A13 somente teve participação em aula porque P2 lhe alocou turnos. Trata-se de uma aluna ciente de seu nível fraco de proficiência na LE e que se surpreendeu com o

convite para ser entrevistada dizendo "mas eu?!? eu tenho um inglês péssimo..." A aluna A1, por sua vez, demonstrou em suas respostas e observações reflexão a respeito do ensino/aprendizagem no curso de formação de professor.

A entrevista evidenciou informações sobre o inglês estudado pelas alunas fora da universidade. A aluna A1 morou nos Estados Unidos durante 18 meses (1985-1986) onde fez cursos de inglês para estrangeiros. A aluna A16 estudou inglês em um instituto de línguas antes de iniciar o curso de letras. A aluna A13 fazia inglês em um instituto de línguas junto com o curso de letras e considerava o ensino no instituto de línguas muito diferente em termos de fazê-la sentir vontade de aprender. Em alguns momentos da entrevista, esta aluna contrapôs o ensino no instituto de línguas com o do curso de letras declarando sua preferência, melhor aprendizagem e relacionamento com colegas e professora no instituto de línguas. Entretanto, A13 não revelou percepção a respeito da diferença de objetivos entre as duas instituições de ensino em relação ao compromisso com a formação do aluno-professor. O curso de letras tem o objetivo fundamental de formar um professor de inglês como LE; ao passo que um instituto de línguas tem por objetivo ensinar a língua inglesa sem necessariamente ter o compromisso de formar professores. A aluna A13 coloca no trecho a seguir algumas de suas restrições ao ensino da LE no curso de letras:

"...eu faço inglês num cursinho além da faculdade e lá é MUITO diferente daqui (.) lá você tem VONTADE de aprendê aqui as coisas são todas assim (.) cê tem que fazê por obrigação porque senão cê num vai consegui NOTA ah:: é tudo obrigado agora onde eu faço inglês não (.) você faz

um jogo ah (cê) torna as coisas ah gostosas de aprendê né/
num é como uma obrigação /.../"

(A13 3º ano/ U2)

A respeito do que seja compreender e falar uma LE, a concepção evidenciada nas respostas das aluna A16 e A13 está muito próxima de uma visão um tanto idealizada de linguagem em L1.

"...compreendê e falá uma língua estrangeira? (.) é ter domínio total sobre ela /.../ sabe compreendê TUDO sabe pegá uma revista lê e entendê o que tá escrito porque ah:: vê assisti um canal de televisão estrangeira por exemplo NÃO senti dificuldade /.../"

(A16 3º ano/U2)

"....quando eu falo fluentemente quando as pessoas me compreendem o que eu quero dizê né/ sem ter que repetir de novo repetir outra vez né/ assim você fala a pessoa entendeu né/ sem tê ambiguidades né/ /.../"

(A13 3º ano/U2)

A aluna A1, rendimento acadêmico alto, considera que compreender e falar uma LE é ter competência gramatical. Ela considera a língua-alvo como objeto (Machado, 1989).

"...(.) compreendê e falá deixa eu vê (.) se você tem compreensão da estrutura da gramática vamos colocá em termos da gramática que eu acho que você precisa tê esse fundamento (.) ah:: se você tivé essa compreensão gramatical da língua você po/pode é um caminho prá levá prá que conduza a ao a (.) prá que você possa falá a língua (.) /.../ falar eu acho que tem mais a vê com seu domínio da da gramática eu acho /.../"

(A1 3º ano/U2)

Entretanto, ela percebe que esta competência não garante uma produção de linguagem oral.

"...mas nem sempre se você tivé domínio você consegue falá esse é que é o problema /.../ tem gente que aprende gramática a vida toda e não consegue expôr isso então acho que não foi compreendido (.) ah:: você num assimilô a língua /.../"

(A1 3º ano/U2)

Ela percebeu também que não tinha feito reflexões sobre sua concepção de linguagem e de compreensão.

"...ahm num sei ainda num num é bem claro esses conceitos de quando que você fala ou compreende /.../ eu num sei eu num tô sabendo colocá prá você uma opinião /.../"

(A1 3º ano/U2)

Para a aluna A13 a compreensão, mais especificamente a do discurso de sala de aula, é um processo mais fácil do que a produção de linguagem oral.

"...bom a compreensão é muito mais fácil prá mim eu eu entendo o que os outros falam agora falá já é mais difícil né/ /.../ a compreensão por exemplo a professora tá falando cê tá entendendo mas agora na hora de você FALA ah:: é mais difícil /.../"

(A13 3º ano/U2)

A aluna A2, rendimento acadêmico médio, do 4º ano também considera a compreensão um processo mais fácil principalmente quando o aprendiz não tem que explicitar para o outro seu nível de compreensão.

"... (...) compreendê acho:: que é você lendo:: escutando e entendendo cê tá compreendendo e é um processo bem mais fácil do que o de falá né/ /.../ mas você não tem que se mostrá entendeu? cê tá escutando ou cê tá lendo outra pessoa tá lendo alguma coisa cê tá ali tá/ ou cê tá escutando alguma coisa agora prá você falá cê tem que saí de dentro de você mostrá o que tá ali e aí complica /.../"

(A2 4º ano/U2)

Para as alunas do 3º ano, falar a LE implica buscar momentos para interagir com o outro fora da sala de aula onde a língua, como observou a aluna A1, é mais coloquial e informal. Elas percebem, assim como as alunas de P1, que o inglês de sala de aula parece não prepará-las para uma interação fora da sala de aula. Veja os trechos que seguem:

"...prá falá? (.) ah eu num sei porque eu tive poucas oportunidades de usá isso que tô aprendendo né? eu sempre estou só aqui na:: na faculdade né? então tive poucas oportunidades /.../"

(A16 3o ano/U2)

"...prá falá? não acho que não éh:: também por causa do vocabulário restrito talvez se eu lesse mais se eu tivesse oportunidade de conversá com outras pessoas se eu falasse o tempo todo em inglês /.../"

(A13 3o ano/U2)

"...porque o inglês ((de sala de aula)) é é dirigido é centrado tem um padrão de linguagem é até mais formal e quando você se coloca ah:: tenta ah:: compreendê ou tenta praticá inglês é lógico que é totalmente:: ele é mais coloquial você num usa tantos termos formais ou certas colocações a conversa acho que vai sê mais informal a linguagem mais informal /.../"

(A1 3o ano/U2)

As alunas do 4o ano entrevistadas para esta pesquisa não evidenciaram ter feito leituras e reflexão sobre concepções de linguagem e de compreensão. As alunas A2, rendimento acadêmico médio, e A7, rendimento acadêmico fraco, revelaram estar pensando e elaborando suas colocações a respeito dessas concepções no momento da entrevista.

"...(...) compreendê acho:: que é você lendo:: escutando e entendendo /.../ agora eu num sei se (prá isso) tivé que tê o domínio completo duma língua eu acho que a gente qué dizê eu acho /.../ cumé que é a pergunta? /.../ prá compreendê cê tá escutando ou cê tá lendo num é isso? acho que é isso que envolve compreendê /.../"

(A2 4o ano/U2)

"...(...) compreendê e falá (...) compreendê é:: (.) posso me colocá lá? /.../ lá lá nos Estados Unidos aonde eu quisé? num país de língua estrangeira? /.../ compreendê prá mim é chegá lá e sabê realmente o que tão falando prá mim sem (ser) nos mínimos detalhes (.) TUDO /.../ falá uma língua estrangeira cê tem que conhecê bem a língua que cê tá falando eu num falo uma língua estrangeira eu TENTO falá uma língua estrangeira /.../"

(A7 4o ano/U2)

A aluna A8, rendimento acadêmico alto, (re)produziu a

visão de língua como instrumento de comunicação que reflete uma leitura superficial dos pressupostos da abordagem comunicativa.

"...(...) é se comunicá /.../ não se preocupá com (...) eu sei que a pronúncia é importante eu sei que as regras de gramática são importantes (.) mas a comunicação (.) acho que a gente tá aprendendo então (.) a comunicação é assim a pessoa tá/ mesmo que ela (.) fale uma palavra ou outra errada /.../ a gente entende /.../ "

(A8 4º ano/U2)

Para esta aluna, o conceito de comunicação revela um dos pressupostos da abordagem comunicativa e que vem a ser o ensino das habilidades de sobrevivência social (Newmark & Reibel, 1968, apud Menezes, 1983). Estas habilidades, como já observei no perfil das alunas de P1, são baseadas nas necessidades lingüísticas de um estrangeiro num país de língua inglesa.

"...o que é se comunicá? /.../ bom se comunicá seria sabê (.) se virá ((ri)) na gíria mesmo (.) sabê é:: se virá em qualqué situação /.../ em qualqué coisa que você precise você saiba (.) pedi uma informação você saiba pedi um emprego (.) você saiba convidá alguém prá alguma coisa que você tenha as funções BASICAS /.../ "

(A8 4º ano/U2)

A respeito do ensino de compreensão e produção de linguagem oral no papel projetado de professora, o ponto comum nas sugestões apresentadas pelas alunas A1 e A13 do 3º ano foi, como as do 3º ano de P1, o ensino de linguagem oral mediado pelo texto escrito. Essas alunas reproduziram o modelo de aula de P2.

"...como eu faria hoje? (...) através dos textos eu num sei se eu entendi vamu supôr através dos textos que a gente faz hoje com a XX ((P2)) tanto você tá produzindo na na forma na em compreensão oral e:: /.../ e produção oral conforme você tem o texto você tá em contato com as palavras com a estrutura você tá aprendendo vocabulário (.) então você tem a parte de leitura que é importante /.../ "

(A1 3º ano/U2)

"...através de/ poderia trazê um artigo né/ ah e de lá a gente discutia o os assuntos colocando você na situação né/ ou mesmo escrevendo e depois relatando /.../"

(A13 3º ano/U2)

Para a aluna A16, no entanto, o ensino deveria ser desenvolvido fazendo o aluno falar através do uso de fitas em áudio e em vídeo.

"...(...) seria muito essa parte de conversar com o aluno e procurá tirá dele o máximo que ele pode me dá em termos de fala né/ de produção oral mesmo né/ /.../"

(A16 3º ano/U2)

As alunas A13 e A16 observaram que, como professoras, deixariam mais espaço nas aulas para o aluno falar.

"...o máximo que ele pudé falá quanto menos eu falá na sala acho que é melhor quanto mais eu deixá os alunos falarem né/ é melhor prá eles eles vão aprender mais mais oportunidade prá eles desenvolverem /.../"

(A16 3º ano/U2)

Para fazer o aluno participar da aula, fazê-lo falar, as alunas A1 e A16 fariam perguntas e procurariam envolver todos os alunos no caso de uma aula de discussão como as de P2.

"...tentá éh:: envolvê ele ((o aluno)) com o assunto que:: sei lá que você possa:: perguntá-lo e a partir dessa pergunta ele vai sê como que obriga::do ou senti necessidade de te dá um retorno /.../"

(A16 3º ano/U2)

A aprendizagem de linguagem oral para as alunas A1 e A13 ocorre principalmente através da leitura que ajuda a adquirir vocabulário.

"...acho que é leitura e:: a leitura ajuda bastante quando você (incomp) oportunidade de:: de aumentá seu vocabulário /.../ o que eu faço além da situação de sala de aula prá poder melhorar? /.../ o que eu faço muito é

leitura leitura eu tento fazê leituras em voz alta prá vê
como é que eu me saio como é que eu escuto a minha voz
/.../

(A1 3º ano/U2)

"...eu acho que esses textos que ela ((refere-se a P2))
tá dando na aula eu acho muito válidos porque além de você
sabê (o quê os outros pensam) você tem a sua opinião e::
você pode adquirir palavras novas né/ pode discutir com
outras pessoas o assunto /.../ porque é DIFÍCIL você falá
em inglês num é? /.../

(A13 3º ano/U2)

Para a aluna A16, essa aprendizagem se dá através da
exposição à língua quando ouve fitas e assiste vídeo, e através
da conversação. A aluna A13 também mencionou a conversação e a
gramática como fatores que levam à aprendizagem, especificamente,
da produção de linguagem oral do futuro professor.

"...(...) compreensão eu acho que é ouvi bastante né/
VÊ muita coisa /.../ vídeo vídeo isso vídeo né/ vê muita
coisa né/ ouvi também bastante coisa /.../ falar bastante
/.../ é você pegá um assunto um tópico e você desenvolvê
uma discussão uma conversa mesmo um bate papo assim sem
grandes compromissos mas FALA /.../

(A16 3º ano/U2)

"...a conversação ela é muito importante (.) além da
gramática mas a pessoa quando ela tá se formando em inglês
ela tem que:: aprendê a falá porque como que ela vai dá
aula se ela num sabe falá pros alunos dela /.../

(A13 3º ano/U2)

Além desses fatores que favorecem a aprendizagem da
linguagem oral, elas mencionaram ainda: (a) vocabulário; (b)
jogos e música; (c) liberdade para falar quando quiser (não ser
forçado a falar); (d) não ficar restrito aos padrões e estruturas
do LD; (e) motivação; (f) gramática.

A aluna A1 considera a aprendizagem da linguagem oral
de responsabilidade do aluno que deve buscar espaços para a
prática e fazer uma auto-avaliação de sua aprendizagem, como ela

coloca nos trechos a seguir:

"...porque nós não temos muitas situações /.../ você não tem situações prá você utilizá a língua daí tem que sê um esforço totalmente SEU dado a pouca a poucas oportunidades que você tem prá usá a língua (.) fora /.../"

"...mas desde que seja aula de prática oral eu acho que ele ((refere-se ao aluno)) deveria expôr pelo menos alguma coisa prá podê até fazê uma avaliação pessoal de como eu tenho me saído de como eu tenho conseguido dominá essas situações /.../ prá podê ajudá o aluno a conduzi o próprio estudo dele /.../"

(A1 3º ano/U2)

A1 percebe também a necessidade do produto compreensível (Swain, 1985) para o desenvolvimento da produção de linguagem oral, pois a interação implícita com o insumo parece não ajudar a aprendizagem em termos de produção de linguagem oral.

"...mas também você tem que utilizá aquilo que você aprendeu senão num ficá só na parte:: vamu supor que você tenha uma boa redação não quer dizê que você consiga falá expor isso /.../ é você fazê esforço prá tentá utilizá aquilo que você tá:: assimilando em termos de produção:: (.) éh:: escrita ou em termos de leitura /.../"

(A1 3º ano/U2)

Para a aluna A13, rendimento acadêmico fraco, a crítica por parte de colegas de turma, ridicularizando-a quando comete erros, consiste em um obstáculo para o desenvolvimento de sua produção de linguagem oral. Ela se sente alvo desse tipo de crítica principalmente quando tem que falar para a classe.

"...depois você tem que expôr a sua opinião prá classe (.) eu num gosto /.../ porque tem pessoas que (tavam) RINDO /.../ é os OUTROS alunos que quando a gente ERRA eles gozam /.../ se você ERRA eles dão risada assim na cara né/ e eu me sinto super mal porque eu já sô uma pessoa tímida né/ então se você ERRA você se retrai mais ainda né/ /.../"

(A13 3º ano/U2)

Nesse processo de aprendizagem de linguagem oral, somente a aluna A16 mencionou a necessidade da ajuda do professor "...prá que quando cê tá fazendo uma coisinha errada ele chegá e falá "não num é bem assim, tem que fazê diferente, tá erra::do" /.../" O professor, para ela, deverá desempenhar apenas sua obrigação profissional de juiz das produções de linguagem dos alunos (Cicurel, 1990).

No que diz respeito à percepção da fala de P2 na aula de LE (Pergunta de Pesquisa 1), as alunas declararam que entendem essa fala sem qualquer dificuldade. A aluna A13, entretanto, observa que tem uma compreensão global dessa fala, provavelmente auxiliada pela estrutura ritualizada da aula.

"...entendo /.../ porque talvez ela aproxime a linguagem ela faça de uma maneira que atinge os alunos /.../ num tenho dificuldade nesse sentido /.../"
(A1 3º ano/U2)

"...de prática oral? sim sempre /.../ porque eu nunca fiquei perdida na aula dela sempre que ela estava expondo eu entendo sempre entendi /.../" (A16 3º ano/U2)

"...entendo /.../ eu entendo /.../ porque ah não assim tudo eu pego assim de um modo geral (não assim) entendê palavra por palavra mas (incomp) /.../ eu entendo o geral né/ /.../"
(A13 3º ano/U2)

A compreensão da fala de P2 em LE, de acordo com essas alunas, ocorre com certa facilidade devido aos seguintes fatores:

a) fala modificada, ajustada ao nível lingüístico dos alunos

"...porque talvez ela aproxime a linguagem ela faça de uma maneira que atinge os alunos tem vocabulários mais elaborados e tem vocabulários menos elaborados e a maneira como ela expõe isso ao aluno prá (se) podê atingi a classe o padrão da classe (.) é lógico que ela também adequa ah o padrão dela ao nível que prá que todos possam entendê /.../"

(A1 3º ano/U2)

b) familiaridade e previsibilidade do discurso de sala de aula

"...ah eu acho que é devido a não dificuldade de:: de entender o que está sendo exposto o assunto no caso /.../ a forma como ela fala como ela expõe (incomp) a aula dela em si /.../"

(A16 3º ano/U2)

"...por exemplo "faz tal coisa né? ((reproduz possível fala de um professor)) ah:: eu entendo o que que é prá fazê entendeu? /.../"

(A13 3º ano/U2)

c) pronúncia clara e ritmo pausado

"...ela tem um/ a pronúncia dela eu acho clara né? numtenho dúvidas (incomp) a entendê o que que ela tá falando a compreendê /.../"

(A16 3º ano/U2)

"...mas o inglês dela é/ da XX ((P2)) eu acho um inglês fácil ela fala com calma é é eu acho melhor do que das outras professoras /.../"

(A13 3º ano/U2)

A aluna A1, rendimento acadêmico alto, solicitou, assim como as alunas de P1, explicitação e confirmação a respeito do que vinha a ser compreensão de linguagem oral. Veja o trecho a seguir:

"...compreensão oral? ah:: dá prá você falá mais ou/ como que:: compreensão oral o que que seria? /.../ ah:: o que que eu entendo? compreensão oral seria exatamente isso ah você entendê quando a pessoa tá:: tá fazendo uma explicação alguma coisa expondo uma um tema? essa é a compreensão? /.../"

(A1 3º ano/U2)

Um fato que me chamou a atenção foi que as alunas A1 e A13, assim como as de P1, entendem que a aprendizagem de linguagem oral ocorre principalmente através da leitura. Além disso, nenhuma das alunas de P1 ou de P2 revelaram percepção a

respeito do papel da fala do professor na aprendizagem de linguagem oral.

3.2.2.3 A Estrutura das Aulas de P2

A análise das aulas de P2 mostrou que diferentemente de P1 elas não apresentam o momento (i), ou seja, os preparativos da aula. Durante este momento, o professor ao se preparar para iniciar a aula tem uma conversa breve na língua-alvo com os alunos. O tema dessa conversa depende do contexto de sala de aula em que ela se dá, podendo versar sobre os fatos vivenciados pelos participantes no final de semana ou no feriado e sobre questões instrucionais e/ou institucionais. A relação entre professores e alunos é mais descontraída, não deixando de haver, no entanto, uma assimetria velada (Fairclough, 1985) nessa relação. As aulas de P2 estão, assim, organizadas em dois momentos distintos.

momento (ii) - a aula propriamente dita
momento (iii)- o fechamento da aula ou final

Tomando por base os procedimentos usados para descrever e analisar os momentos das aulas de P1, passarei a fazer a seguir a descrição e a análise dos momentos (ii) e (iii) nas aulas de P2. Nessas aulas, como nas de P1, a ocorrência e o sequenciamento dos eventos em cada um dos momentos das aulas podem apresentar variações. No caso das aulas de P2, as variações vão depender se a aula é estruturada a partir da apresentação de um resumo oral de artigos publicados em revistas (de periodicidade semanal) em língua inglesa ou de temas para discussão propostos por ela a partir dos textos apresentados e discutidos em classe. Para as

descrições das aulas de P2, procurei também registrar os eventos que ocorreram com regularidade.

a aula propriamente dita / momento (ii) da aula

O momento (ii) da aula começa com a chegada do professor que cumprimenta os alunos e em seguida anuncia a atividade inicial. A partir do momento em que P2 cumprimenta os alunos tem início a aula com suas etapas distintas e ritualizadas e P2 como professor assume também o papel de "diretor das interações" (Cicurel, 1990) no qual, como já mencionei, ele administra e é responsável pela palavra emitida, decide o tema da aula e julga as produções de linguagem de seus alunos. Ele controla o conteúdo e tem autoridade, mantendo o lugar do saber e do poder.

A atividade inicial desse momento pode ser a apresentação de um texto por dois alunos (aula 02) ou uma discussão dirigida pelo professor sobre o tema do texto trabalhado na aula anterior (aulas 03, 04, 05).

O trecho transcrito a seguir apresenta o começo do momento (ii) na aula 04 em que o professor chega e cumprimenta os alunos marcando, assim, o início do ritual-aula para seus participantes.

5 ((burburinho, AA conversam enquanto esperam o professor))
P : how are you today? FINE everybody FINE?
AA: ((em silêncio))
P : in PEACE? AFTER the HOLIDAYS?
A : yes
A : yes
P : so willing to begin again?
AA: ((não respondem de imediato, em silêncio por quase 2"))

A : no ((em off, aluna sentada próxima ao GD2))
/.../

(aula 04 GD2I)

Nessa aula P2 cumprimenta os alunos mais demoradamente e dá espaço para que eles respondam. Contudo, os alunos deixam de responder ao cumprimento da professora (L.1-2). Uma provável explicação para o silêncio dos alunos pode ser o fato de que eles considerem desnecessário responder ao cumprimento que na sala de aula soa rotinizado-ritualizado, dispensando resposta. Além disso, nas aulas anteriores (aulas 02,03) e nas posteriores (aulas 05, 06), P2 sempre cumprimentou rapidamente os alunos, não dando espaço ou não esperando resposta, passando em seguida para a atividade inicial. A pergunta feita na linha 3 recebe uma resposta, o mesmo não acontece com a pergunta seguinte talvez por implicar numa resposta que possivelmente não "agradaria" ao professor ou que poderia exigir uma explicação um tanto complicada por envolver uma avaliação do aluno em relação às aulas. A avaliação se negativa ou questionadora se constituiria numa subversão do papel do aluno, uma vez que não cabe a ele fazer avaliações. No entanto, um dos alunos emite sua avaliação (L. 8) que por ser negativa é dita em voz baixa para que o professor não ouça e, assim, deixe de pedir explicações.

Diante do silêncio dos alunos e cumprida esta etapa do ritual, P2 passa a atividade que dá início à aula, como evidencia o trecho abaixo que é continuação do anterior.

10 P : ok last class we have been discussing Staying Home
 and Other Tests of Courage ((título do artigo
 apresentado na aula 03)) do you remember about the
 japanese PEOPLE? (.) and (then) there were TEN

QUESTIONS that:: (incomp) for today/ (so) we should
(finish) the discussion (.)
/.../

(aula 04 GD2I)

Ao retomar o tema para a discussão, P2 abre um espaço para os alunos colocarem novos argumentos e, assim, desenvolverem sua produção de linguagem oral. Ela verifica com esta atividade a tarefa dada na aula anterior.

O momento (ii) da aula de P2 a partir dessa atividade inicial de discussão de um tema é organizado em etapas distintas que recorrem principalmente se a aula for estruturada na apresentação de artigos. Para fazer a apresentação, os alunos seguem um roteiro contendo as atividades a serem desenvolvidas, além de algumas instruções gerais explicando como ler os artigos, o que seria resumir um texto e algumas dicas para facilitar a compreensão. Com base nesse roteiro, as aulas têm as seguintes etapas:

- . apresentação de um resumo oral do texto, guiada por roteiro
- . espaço para esclarecimento de dúvidas
- . perguntas para verificar a compreensão do texto
- . perguntas para suscitar discussão e/ou emitir opinião
- . perguntas e/ou pontos colocados por P2 para discussão em grupos
- . perguntas feitas por P2 para obter dos alunos as conclusões chegadas nos grupos

Os alunos que apresentam os artigos (alunos apresentadores, doravante) têm a incumbência de esclarecer as dúvidas colocadas pelos colegas, elaborar e fazer aos colegas perguntas de compreensão e perguntas para suscitar discussão e/ou emitir opinião. Entretanto, essas etapas que deveriam ser

dirigidas pelos alunos apresentadores, são controladas por P2 que faz intervenções para assegurar a compreensão dos textos e da fala dos alunos. Muitas vezes P2 assume o controle da dinâmica da aula e dirige as atividades, deixando a cargo dos alunos apresentadores somente a apresentação do artigo. Ao realizar esse controle, P2, como quase todos os professores, está cumprindo uma das atribuições de seu papel de professor que é a de gerenciar, dirigir as interações (Cicurel, op.cit.)

A etapa inicial desse momento (ii) da aula, ou seja, a apresentação do resumo oral de um artigo, é sempre anunciada por P2 que em seguida dá o turno para os alunos apresentadores.

P : ...ok so let us go for our disc/discussion (.)
ah:: ON "Staying Home and Other Tests
of Courage" ((título do artigo)) /.../

P : ... (.) ok? so let us listen to XX ((A15)) and XX
((A19))
A15: yes /.../

(aula 03 GD1I)

Após a apresentação, há um espaço para o esclarecimento de dúvidas. No trecho que segue A15 e A19 dirigem esta etapa na aula 03.

A19: ...any doubts?
AA : ((em silêncio))
A : (incomp)
5 A : ah only (one) vocabulary (ok) household duties
(.) what (.) means?
A15: well when you are a housewife (.) you have
du/duties (.) to:: to do in a house to keep a
house ok?
A19: to keep a house
10 A : ah:::/ ((querendo dizer "ah! agora eu entendi"))
/.../

(aula 03 GD1I)

As dúvidas que os alunos apresentam geralmente são relativas ao léxico, como evidenciam os dados no trecho acima. A explicação dada por A15 (L. 6-7) explicita o significado da expressão para a colega.

P2 pode também controlar esta etapa, sem contudo dirigi-la, como aconteceu na aula 04.

- P : ... (.) is there any doubt about the article
ITSELF?
A5: ah:: I didn't understand why (the) lambada
as/could be alternative to sex in the age of AIDS
5 A2: ah:: (.) we ah:: put this ahm in a discussion (.)
because éh:: ACCORDING to the text to the article
(.) éh::we can dance the dance is too ah::
A : exciting
P : exciting (ok) exciting
10 A2: (.) dance ah:: you forgot the (sex) and/
AA: ((riem))
A5: YOU FORGOT?
P : you forget
A5: NO I think it's the opposite ãhã
15 A : yes
A5: if you DANCE then you...
A2: yes BUT I agree with you but in the in the article
(incomp) (.) according to the article
A : so so
20 P : who could explain the european point of view (as)
lambada being an alternative to sex? (incomp) you
have to think the european way not the brazilian
way ok? /.../

(aula 04 GD1I)

Ela anuncia o espaço para as dúvidas (L.1) e deixa a cargo de uma das alunas apresentadoras, A2, o esclarecimento da dúvida colocada por A5 (L.3-4) que desta vez se refere a um argumento colocado pelo autor do texto. A2 e A5 interagem, negociando sentido e durante esta interação o controle de P2 aparece quando ela concorda com a escolha do adjetivo **exciting** (L.9) e quando corrige o tempo verbal usado por A2 e A5

(L.10;12). Estas manifestações de controle, no entanto, não interferiram na interação das alunas que estavam mais interessadas em negociar para resolver uma questão a nível de argumentação ou de ponto de vista do que prestar atenção no tempo do verbo. A questão em discussão vai além do lingüístico.

Como as alunas não chegaram a um consenso na negociação, P2 intervém (L.20-23) para apontar a direção que os alunos devem tomar para entender o argumento do autor/para indicar o ponto de vista que sustenta o argumento do autor.

Resolvidas as dúvidas, os alunos apresentadores passam a fazer perguntas aos colegas para verificar a compreensão do texto. A colocação destas perguntas segue um ritual: o aluno que vai responder é sempre escolhido antes da pergunta a ser feita. Este procedimento didático foi sugerido por P2 quando na aula 02 uma das alunas apresentadoras fez a pergunta sem determinar o aluno para dar a resposta, causando, assim, problemas na organização da aula.

O trecho a seguir apresenta o evento descrito acima no momento em que A21 faz a pergunta sem determinar o aluno e a "quebra" na organização.

A21: ... ah how many treatments there are nowadays (.)
to combat drugs using drugs?
A1 : how many?
A5 : how many TREATMENTS
5 A21: [TREATMENTS
P : how many kinds of treatments (incomp)
AA : ((falam ao mesmo tempo))
A : no

Em seguida, P2 intervém e fala sobre o procedimento didático que é colocado em prática imediatamente.

10 P : ADDRESS SOMEONE XX ((A21)) DON'T ASK THE ENTIRE
QUESTION address the person who (incomp)
A21 : XX ((chama A16 para responder))
/.../
(aula 02 GD1I, GD2II)

A etapa seguinte consiste na colocação de perguntas que têm por objetivo fazer os alunos emitirem sua opinião sobre o tema do artigo e/ou sobre temas relacionados. Os diferentes pontos de vista (do texto, dos alunos apresentadores, dos demais alunos e do professor) em relação ao tema às vezes levam à discussão, como ocorreu nas aulas 02 e 03. Quando não há discussão, a interação se dá quase que somente entre aquele que pergunta e aquele que responde.

Os alunos apresentadores, além de elaborarem as perguntas, deveriam também fazê-las a seus colegas. Entretanto, P2 assume o controle fazendo as suas perguntas e dirigindo as interações e ocasionais discussões. Parece que os papéis sociais dos participantes da aula estão tão fortemente marcados que é difícil para o professor deixar o aluno fazer perguntas.

As duas últimas etapas do momento (ii) da aula são dirigidas por P2 que propõe, com base nos artigos trabalhados em aula, o tema e/ou os pontos a serem discutidos nos grupos.

Ela informa aos alunos que vai ser iniciada a discussão em grupos, apresenta o tema a ser discutido e em seguida escreve alguns pontos relacionados ao tema no quadro e/ou coloca oralmente perguntas para suscitar a discussão.

Na última etapa desse momento da aula, a professora coloca perguntas para obter dos alunos as conclusões a que chegaram nos grupos. Os procedimentos usados são ritualizados: P2

determina o início da atividade, escolhe um aluno e faz uma série de perguntas que são construídas a partir do tema e principalmente das respostas do aluno. Os demais alunos às vezes tomam a iniciativa de fazer comentários e P2, por sua vez, tenta envolver a classe numa discussão fazendo perguntas que invariavelmente são iniciadas por What do you think about...? Do you think (that)...?

O objetivo desta etapa final parece ser o envolvimento dos alunos numa discussão. Contudo, a discussão quase nunca acontece talvez porque o assunto já tenha sido esgotado nas etapas anteriores. A interação se dá entre P2 e o aluno que é perguntado, com o professor produzindo muito mais do que o aluno. A reduzida produção de linguagem oral, ou seja, a colocação de argumentos e/ou de opiniões por parte dos alunos poderia ser atribuída ao fato das perguntas nem sempre corresponderem ao que foi discutido nos grupos ou ainda à falta de conhecimento prévio sobre os pontos propostos.

Durante o momento (ii) das aulas de P2, foram encontradas evidências do controle exercido por ela no comportamento social dos alunos no que se refere à imposição de regras que governam o movimento e o comportamento desses alunos (cf. Wong-Fillmore, 1985). Como observei na análise das aulas de P1, que também apresentou evidências desse controle, o professor determina e controla o tempo para a realização das atividades, exercendo um controle no comportamento dos alunos provavelmente porque ele tem a necessidade, a obrigação de cobrir um programa no tempo estipulado pela instituição e dar continuidade ao

desenvolvimento da aula.

A12: ...would be a good treatment

P : we're (out of time) we have to go to the LAB now
and ah:: I think we could take ten minutes next
monday to:: finish THE DISCUSSION on drug
addiction /.../

(aula 02 GD2II)

fechamento da aula / momento (iii) da aula

O momento (iii) das aulas de P2, assim como nas de P1, tem início com o término das atividades em uma das últimas etapas do momento (ii). As atividades são finalizadas pelo professor depois que soa o sinal, muito embora elas não tenham sido concluídas. P2 passa a tarefa e se despede dos alunos. Diferentemente de P1 que trata das questões institucionais e instrucionais no momento (i) de suas aulas, P2 aborda estas questões nesse momento (iii).

P :...see you next class please READ THE TWO ARTICLES
can drugs cure drug addiction and the other ONE:: ah::
that you have to read I don't (have it with me) NOW but
I'm sure that you know (I must give it) ah:: to you
before friday maybe tomorrow ok? and (incomp) the
articles so READ THE ARTICLES CAREFULLY AND BRING your
compositions for (next class) OK? bye bye
((Fim da gravação))

(aula 02 GD1III)

A respeito das questões institucionais e instrucionais abordadas nesse momento da aula, elas se referem, no contexto das aulas de P2, à data da avaliação e à alteração no cronograma de P2 no tocante às datas de apresentação dos artigos.

As questões institucionais têm que ser esclarecidas para não atrapalhar o planejamento do curso e das aulas do professor. Contudo elas são apenas esclarecidas sem espaço para

discussão que possibilite uma negociação em termos de propostas para alterar pontos nessas questões.

A análise dos momentos que compõe as aulas de P2 apresentou evidências de que, assim como as aulas de P1, são ritualizadas e possuem uma estrutura organizacional bem delimitada e consistente. A contribuição de uma estrutura deste tipo para o ensino seria, como já observei na análise da estrutura das aulas de P1, o facilitar este processo no que se refere a minimizar os problemas de gerenciamento possibilitando uma maior atenção ao conteúdo (Wong-Fillmore, 1985), ao foco acadêmico da aula (Cazden, 1988).

3.2.2.4 A Fala de P2

Esta seção analisa os dados provenientes das aulas de P2 visando responder à pergunta de pesquisa 2: Em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, como se caracteriza a fala do professor na interação em sala de aula?

A análise dos dados obtidos nas aulas de P2 revelou que sua fala, como a de P1, segue também a estrutura padronizada de discurso de sala de aula, ou seja, a sequência Iniciação, Resposta, Avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975). Suas aulas possuem uma estrutura híbrida, pois apresentam características de aula estruturada em que segue a sequência I.R.A e trabalha o conhecimento fático, e características de aula de discussão (Cazden, 1988) dentro da mesma sequência, porém trabalhando aí com diferentes tipos de conhecimento. Estes conhecimentos seriam a concepção que os alunos têm de determinados conceitos, a

compreensão de argumentos presentes nos artigos, a opinião que os alunos têm dos temas abordados na discussão. O conhecimento fatural refere-se às informações e fatos mencionados nos textos lidos. Diferentemente de P1, em sua fala há somente marcas de discurso como reconceptualização (Cazden, op.cit.). Há ainda evidências de que possui conhecimento do conteúdo a ser transmitido e discutido, bem como conhecimento da organização do conteúdo do discurso necessária para transmitir e discutir tal conhecimento. Neste discurso, P2 aciona o processo de aprendizagem e controla a quantidade de conhecimento a ser transmitido e discutido.

Da perspectiva da organização social do discurso na sala de aula, a fala de P2 se constitui em uma fala planejada e controlada por uma pessoa, o professor, que administra os turnos de fala. Embora exista entre P2 e os alunos apresentadores uma aparente co-administração e controle dos turnos de fala durante as etapas de apresentação do artigo, de esclarecimento de dúvidas, de perguntas de compreensão e de discussão, P2 assume a direção da aula sempre que achar necessário (vide 3.2.2.3). Trata-se ao mesmo tempo de uma fala improvisada e imprevisível submetida a regras e convenções próprias de uma situação institucional de aprendizagem. Assim como P1, ela improvisa um discurso pedagógico porque deve se adaptar aos conhecimentos e necessidades de seus alunos na "urgência de uma situação de ensino" (Cicurel, 1986). Esta fala planejada-improvisada é construída a partir de um modelo didático pré-existente e é constituída por procedimentos de ensino, como por exemplo, a

evocação do que é conhecido, a antecipação do que vai ser conhecido, as recapitulações e a encenação do saber [6]. Da mesma maneira que P1, sua fala apresenta a característica própria do discurso didático no ensino de LE que é o repetir o discurso do outro (Cicurel, 1990). P2 faz repetição de sua própria fala, da fala dos alunos e da palavra lida, i.e., os discursos em LE presentes nos artigos selecionados para leitura e apresentação oral. Resguardando sempre seu papel principal de professor, P2 também constrói seu discurso em função das produções anteriores dos alunos as quais ela repete, reformula, corrige, resume.

Em alguns trechos de sua fala, P2 faz ajustes e modificações com o objetivo de facilitar no sentido de ajudar seus alunos a compreender e produzir a língua-alvo. Além disso, por ser (co-)construída na sala de aula, caracteriza-se como uma fala expositivo-proposicional e metalingüística.

O conteúdo dessa fala se diferencia da de P1, pois baseia-se essencialmente nos temas dos artigos publicados em revistas (de periodicidade semanal) em língua inglesa usados como material didático. O objetivo é a transmissão de conhecimento, no caso, o conhecimento da língua inglesa apresentado principalmente nos artigos lidos e discutidos, e ensinar esta língua visando fazer o aluno praticá-la em sua forma oral.

A natureza desta fala se diferencia da de P1 uma vez que é baseada em artigos de revistas elaborados para fins não-didáticos, ou seja, para informar e influenciar a opinião do leitor falante nativo de inglês.

Dentro da ritualização apontada na estrutura das aulas (vide 3.2.2.3), a fala de P2 se dá através das seguintes

categorias que ocorrem nas atividades de compreensão e produção de linguagem oral:

- A. Instruções
- B. Verificação Oral da Leitura do Texto
- C. Perguntas
- D. Explicações

É necessário destacar que a compreensão e produção de linguagem oral de P2 e de seus alunos nestas categorias é mediada pelo texto escrito (artigo, resumo escrito do artigo para apresentação oral, perguntas de compreensão e de discussão elaboradas pelas alunas apresentadoras ou por P2). Na categoria de **Explicações**, contudo, os trechos analisados são parte do que se poderia denominar atividade de compreensão oral da fala do professor não mediada pela escrita. A fala de P2 nesta categoria pode ter sido elaborada a partir de seu conhecimento de mundo e/ou de um texto escrito. Entretanto, seus alunos, assim como os de P1, não receberam perguntas e/ou esquemas por escrito, e tampouco tiveram ajuda de anotações no quadro que facilitariam o processo de compreensão do conteúdo dessa fala, no sentido de diminuir a carga de processamento cognitivo da linguagem oral (cf. Chaudron, 1983)

Passarei a seguir a exemplificar cada uma das categorias mencionadas.

A. Instruções

As instruções dadas por P2, assim como as de P1, visam orientar os alunos para a realização de atividades em sala de aula e fora da sala de aula. As instruções para as atividades em sala são basicamente destinadas à formação de grupos para a realização de discussões de temas propostos a partir dos artigos apresentados e discutidos em aula. As instruções para atividades fora da sala de aula referem-se à leitura e/ou re-leitura dos artigos, ao levantamento de pontos para discussão e, às vezes, à produção escrita de um texto curto. A diferença entre os tipos de instruções dadas por P1 e P2 está na variação das mesmas: as de P1 apresentam maior variação por se basearem nas diferentes instruções dos exercícios e atividades propostas no LD; as de P2 se limitam às mencionadas acima, pois as atividades e a dinâmica da aula se mantêm as mesmas. Havendo variação nos temas propostos para discussão.

Ao dar instruções, a fala de P2 se assemelha à de P1, pois faz ajustes e modificações provavelmente com o objetivo de tornar compreensível o insumo dessas instruções e, assim, deixar claro para os alunos como devem realizar a atividade proposta, ou seja, o que ela espera que eles façam.

Os trechos a seguir evidenciam as modificações feitas por P2 ao dar instruções para a atividade de discussão em grupos.

P : ...ok OK (.) ah:: let us get into groups and
DISCUSS THE PROBLEM OF (.) FADS if lambada is
going to SURVIVE how long is it going to survive?
/.../

P : ...so let us get into GROUPS and see ((aumenta o

5 volume da voz)) WHAT we have EXPORTED AND IS STILL FASHIONABLE nowadays and WHAT we TRIED to export and disappeared after some time (.) /.../

(aula 04 GD1 I, II)

P2 dá essas instruções num ritmo pausado sem, entretanto, soar condescendente, e aumenta o volume de voz (1.4-5) provavelmente para chamar a atenção dos alunos e, assim, ajudá-los na compreensão da sua fala. Ela também enfatiza (acentuação enfática) enunciados e palavras que parece considerar como chave para a realização da atividade nos grupos. Veja-se, por exemplo:

"DISCUSS THE PROBLEM OF (.) FADS..." (L.2)

"WHAT we have EXPORTED AND IS STILL FASHIONABLE..." (L.5-6)

A essas modificações nos aspectos linguísticos, P2 acrescenta repetições exatas e parciais de seus enunciados como, por exemplo:

"let us get into groups and..." L.1;4)

"if lambada is going to SURVIVE how long is it going to survive?" (L.2-3)

Essas repetições são necessárias na medida em que contribuem para facilitar a compreensão da atividade em si e reiterar as questões a serem discutidas nos grupos como, por exemplo:

"WHAT we have EXPORTED AND IS STILL FASHIONABLE nowadays and WHAT we TRIED to export and disappeared after some time /.../" (L.5-7)

Além disso, P2 provavelmente lança mão desta estratégia discursiva porque os alunos somente têm acesso às instruções através da linguagem oral. Tendo isto em mente, na sequência

final dessas instruções, P2 resume e retoma o que disse anteriormente fazendo uma fala modificada com redundância.

P : ...so let us DISCUSS the FADS that we have exported and that survived and the ones that we have tried to export and haven't survived ok? let us get into groups of four people and discuss that (.) /.../

(aula 04 GDI, II)

Este tipo de modificação na fala do professor em que ele apresenta a informação de uma maneira variada dá aos alunos "uma multiplicidade de meios para chegar aos pontos estudados" (Wong-Fillmore, 1985). No caso de P2, a repetição de enunciados e a redundância podem ter um efeito maior na compreensão de sua fala do que se tivesse feito uma fala sintaticamente menos complexa.

Com relação às instruções para atividades fora da sala de aula, estas apresentam características de facilitação e tipos de fala semelhantes às instruções analisadas acima. Veja-se, por exemplo:

P : ...see you next class please READ THE TWO ARTICLES
can drugs cure drug addiction and the other ONE::
ah:: that you have to read I don't have it with
me NOW but I'm sure that you know ... so READ
THE ARTICLES CAREFULLY /.../

(aula 02 GD1II)

Neste trecho, P2 usa a ênfase e a repetição de enunciados (L. 1;4-5) e da palavra READ para tornar compreensível o insumo da instrução e, assim, garantir a realização da atividade.

Nesta categoria de Instruções, a fala de P2 ao se

dirigir aos alunos apresentou volume de voz alto e um ritmo de fala pausado ao fazer repetições e ênfase de palavras e enunciados considerados como chave para a compreensão e o desenvolvimento da atividade proposta. Houve, portanto, modificações nos aspectos lingüísticos a nível fonológico e lexical, e modificações na estrutura interacional da conversação através da repetição exata e parcial de enunciados e da redundância de informações.

Embora P2 tenha dado as instruções num ritmo pausado, sua fala diferenciou-se da de P1 neste aspecto pelo fato de não soar condescendente quer pelo ritmo, quer pela acentuação enfática dada às palavras e enunciados. A fala de P2 apresentou modificações lingüísticas a nível fonológico e lexical, enquanto que a de P1, apresentou modificações também a nível sintático.

P2 fez somente repetições de sua própria fala devido ao tipo de instruções dadas, ao passo que P1 fez repetições da própria fala e da palavra lida, i.e., instruções para exercícios do LD. P1 e P2 usaram a repetição e a ênfase com o objetivo de ajudar a compreensão de sua fala de professor visando principalmente a realização das atividades e exercícios propostos. Entretanto, há uma diferença nos objetivos específicos de cada uma das professoras. P1 visa tornar compreensível instruções escritas, pois reproduz em sua fala as instruções impressas no LD as quais são lidas também pelos alunos. P2, por sua vez, tem por objetivo tornar compreensível instruções orais elaboradas por ela e transmitidas via linguagem oral, i.e., sua fala. Essa diferença entre ajudar os alunos a compreender

instruções escritas e orais pode contribuir para que P1 e P2 façam falas com características de modificação diferenciadas. A fala de P2 caracteriza-se como modificada com redundância, pois ela repete e parafraseia seus próprios enunciados com informações sobre a atividade proposta, possivelmente porque seus alunos não têm ajuda de instruções escritas. Em contrapartida, P1 deixa de fazer uma fala modificada com redundância e faz repetições exatas e parciais da palavra lida, provavelmente porque seus alunos contam com o apoio das instruções escritas às quais eles podem retomar sempre que necessário.

B. Verificação Oral da Leitura do Texto

P2 realizou durante o momento (ii) da aula (vide 3.2.2.3) a verificação oral da leitura de artigos publicados em revistas de língua inglesa.

Seu objetivo ao realizar esta verificação oral é, como o de P1, fazer o aluno produzir a língua-alvo. Contudo, P2 difere de P1 no que diz respeito ao modo como suscita essa produção de linguagem oral. P1 o faz, solicitando ao aluno que leia as orações que compõem os exercícios e/ou elabore uma explicação para a resposta dada a um dos exercícios propostos no LD. P2, por sua vez, o faz a partir de perguntas que verificam a leitura dos artigos e, principalmente, de perguntas que fazem o aluno comentar, opinar e apresentar pontos para a discussão a respeito do tema abordado nesses artigos. Através dessas perguntas, P2 suscita a produção de enunciados que serão interpretados, ou seja, julgados, comentados, reformulados. Ao fazê-lo, está

cumprindo, assim como P1, a obrigação profissional de julgar as produções de linguagem dos alunos (Cicurel, 1990).

Nesta categoria, a fala de P2, construída em função do discurso em LE dos artigos e das produções de linguagem dos alunos, visa o aprimoramento da compreensão e produção de linguagem oral do aluno.

Durante a verificação oral da leitura, P2 faz uso em sua fala dos seguintes procedimentos pedagógicos para reformular e ajudar a produção da fala do aluno:

a) reformulação

- .editoração sintática/lexical
- . reformulação da fala

b) intervenção pedagógica no turno do aluno

a) reformulação

- .editoração sintática/lexical

P2 reformula a fala de seu aluno de duas maneiras distintas e com objetivos diferenciados. Ao fazê-lo, ela realiza uma atividade metalingüística que concerne não somente à forma, mas se aplica também à intenção de comunicação que veicula um enunciado (Cicurel, 1990).

O primeiro tipo de reformulação (tipo 1), que ocorre em seguida à produção anterior do aluno, tem por objetivo editar (corrigir) usos inadequados de sintaxe e de léxico nos enunciados elaborados e produzidos pelo aluno. P2 retoma, recapitula essas

produções de linguagem e reformula-as de acordo com a norma linguística (Cicurel, 1990) com vistas a um aprimoramento da fala do aluno. Para atingir esse objetivo, ela fornece ao aluno o enunciado ou a palavra adequada sem, no entanto, elicitar repetição.

Esta reformulação tem características e objetivos semelhantes à editoração fonológica que P1 faz da fala de seus alunos (vide 3.2.1.4). Nesse sentido, propõe-se a ampliação do conceito de fala modeladora (van Lier, 1988) para incluir o nível sintático e/ou lexical. P1 e P2 editam e reformulam o enunciado do aluno em seguida à sua produção com objetivo de corrigir, ou seja, de colocar o enunciado de acordo com a norma linguística. Contudo, P1 elicita a repetição da palavra ou da oração modelada; enquanto que P2 não solicita ao aluno que diga novamente a palavra ou o enunciado reformulado.

Um exemplo deste tipo 1 de reformulação que visa fazer correções no enunciado do aluno foi evidenciado no seguinte trecho da aula 02:

- P : ...anybody else (who) would like to say anything
(else about drug addiction)?
AA : ((em silêncio))
P : nothing?
5 A24: ...ah there is a doctor éh:: and he says (.) that
marijuana ah:: (.) a little ahm is éh::
P : less?
A24: yes is less éh:: is is less "prejudifical"
"prejudi::"
10 P : is less dangerous less harmful
A24: less dangerous than a than a cigaratte a common
cigarette /.../ but ah:: this doctor is ah:: a
person who HAS A (.) **palestra**
P : a lecture?
15 A24: a lecture to many many young people
P : oh he lectures for young people about drugs?
A24: yes who use drugs

(aula 02 GD2I)

Esta interação entre P2 e a aluna A24 ocorreu durante o espaço para esclarecimento de dúvidas sobre o artigo apresentado (etapa 2 do momento (ii) da aula; vide 3.2.2.3). Nesta etapa os alunos fizeram seus comentários iniciais e colocaram sua posição sobre o tema em discussão: o vício em drogas. A aluna A24 foi num certo sentido compelida a fazer um comentário sobre o tema através das seguintes perguntas colocadas por P2 com o intuito de fazer o aluno produzir a língua-alvo.

"nobody (who) would like to say anything (else about drug addiction?)" (L.1-2)
"nothing?" (L.4)

A primeira reformulação é feita com o objetivo de corrigir o uso inadequado de little (L.6) que parece ter sido percebido pela própria aluna, pois ela abandona sua escolha lexical e re-inicia o enunciado buscando uma outra palavra.

"...that marijuana ah:: (is) a little ahm is éh::" (L.5-6)

P2 pega o turno e fornece a palavra less (L.7) que lhe parece ser a que A24 deseja para completar seu enunciado e, desta maneira, ajuda-a na elaboração/produção de sua fala. A aluna confirma e aceita a palavra sugerida por P2, mas completa seu enunciado com certa dificuldade, uma vez que faz tentativas para produzir na língua-alvo a palavra prejudicial, tipologicamente próxima do português, mas com pronúncia diferente na língua-alvo.

P : less?

A24: yes is less éh is is less "prejudifical"
"prejudi::"

Embora seu enunciado tenha sido bem sucedido do ponto

de vista comunicativo, ou seja, A24 se fez entender mesmo dizendo "prejudifical" (L.8), P2 faz uma segunda reformulação ao fornecer opções lexicais para substituir o adjetivo "prejudicial" (L.10):

"...is less dangerous less harmful"

A aluna escolhe uma das opções, completa seu enunciado até que o interrompe para solicitar a P2 o equivalente para a palavra palestra na língua-alvo (L.13). Em seguida, conclui seu comentário.

A24:...less dangerous than a than a cigarette a common cigarette /.../ but ah:: this doctor is ah:: a person who HAS a **palestra**?

P : a lecture

A24: a lecture to many many young people

Na sequência, P2 faz uma terceira reformulação que possui a função interacional (Cicurel, 1990) de regular sua interação com A24, marcando os limites dessa transação. Após ter ouvido a aluna fazer suas hipóteses de linguagem ao produzir seu comentário, P2 retoma, recapitula os enunciados anteriores de A24, interpreta-os e produz um enunciado estruturalmente reformulado em que faz repetição semântica (Long, 1983b; Ellis, 1985) por paráfrase e mudança na ordem das palavras do conteúdo do enunciado da aluna.

"oh he lectures for young people about drugs?" (L.16)

Com este enunciado, P2 estaria dizendo implicitamente para A24 "é assim que você deve falar" (Cicurel, 1990) e, ao mesmo tempo, faz um pedido de confirmação visando certificar-se de sua compreensão e interpretação da fala de A24. O uso que P2 faz deste procedimento discursivo modificador da estrutura

interacional da conversação proporciona à sua aluna a oportunidade para negociar a interpretação feita pela professora de seu comentário.

.reformulação da fala

O segundo tipo de reformulação (tipo 2), que ocorre ao final da fala do aluno, tem por objetivo clarificar e confirmar o que foi dito para assegurar o nível de compreensão entre os participantes e, assim, dar continuidade ao discurso de sala de aula. Para atingir este objetivo, P2 resume, em forma de um argumento, os pontos apresentados nas respostas e comentários de seus alunos sobre o tema em discussão. Nessas discussões dirigidas, o aluno em geral relata experiências inter-pessoais e fatos para sustentar seu ponto de vista ao invés de acrescentar e/ou apresentar um argumento de natureza abrangente que se faz necessário para a organização e o desenvolvimento da discussão. Tendo esta necessidade como objetivo e desempenhando seu papel de diretora das interações (Cicourel, 1990), P2 elabora um argumento a partir de sua interpretação do conteúdo da fala do aluno e confirma com ele sua compreensão do que foi dito. Na sequência da discussão, ela retoma o argumento já confirmado e apresenta-o aos demais alunos para em seguida solicitar a opinião de outro aluno que dará continuidade à discussão dirigida.

P1 também fez uso desse procedimento metalingüístico implícito de reformular a fala de seus alunos com o mesmo objetivo de P2. Entretanto, nas aulas observadas, este procedimento não se constitui em uma regularidade em sua fala,

pois so foi evidenciado durante a atividade de produção de linguagem oral (vide segmento transcrito no Apêndice e trecho com interação entre P1-A8, 3.2.1.4: item B/a) em que os alunos eram solicitados a falar sobre suas atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa. Considerando-se os dados analisados de P1 e P2, este tipo de reformulação revelou ser característico de atividades de produção de linguagem oral que fazem o aluno relatar, comentar e/ou opinar; e que demandam do professor a elaboração de um resumo do que foi dito para garantir a compreensão dos participantes e a continuidade da atividade de discussão dirigida. Estou considerando este nível discursivo também como parte da fala modeladora, ampliando mais uma vez o conceito de van Lier (1988).

Para ilustrar este tipo de reformulação feita por P2, trago para análise o seguinte trecho da aula 03:

- P : ...and can you see anything any relation between
ah:: the (.) the revolution the families
revolution the industrial revolution and the
5 maids? where have they gone? where have they gone
XX ((dá o turno para A12))?
- A12: ((não responde))
- P : if you take brazil we HAVE (.) maids here in
brazil and if you take JAPAN and the united
states do do we have maids there?
- 10 A12: in japan?
- P : yes (.) or in the united states in europe
- A12: yes (.) I think they have (incomp)
- P : as many as we do here?
- A12: ah we don't have (.) HERE
- 15 P : ah we don't uhm
- A12: ...éh:: I see (why) for example people that I know
they are looking for maids (but) they don't FIND
- P : they can't find
- A12: they (need) because ah women ah start ah working
20 OUT and so they want a MAID to be AT HOME doing
the work doing the HOUSEWORK so ah:: they aren't
ENOUGH
- P : (.) so you think that the the DEMAND is TOO:: ah::
GREAT FOR THE:: OFFER?

25 A12: yes /.../
 P : ...she ((A12)) thinks that here in brazil THERE IS
 AN OFFER for ah there are maids ok? but they are
 not enough because the DEMAND is too:: great ok?
 and she doesn't know about (incomp) the US (.) XX
 30 ((A1)) ↗
 A1 : in the US the situation is different (.) you don't
 find a a maid (to work) if you FIND you gonna pay
 ah:: mu/very much (for that)
 P : more than they deserve?
 /.../

(aula 03 GD1III)

Este trecho apresenta a interação entre P2 e a aluna A12 durante a discussão dirigida com a classe sobre pontos sugeridos por P2 a partir do tema do artigo apresentado nesta aula: o desenvolvimento do papel do homem e da mulher na sociedade (vide Notas de Campo, aula 03 no Apêndice).

P2 inicia a interação colocando perguntas sobre um dos pontos para discussão com o objetivo de obter da aluna a sua conclusão ou a de seu grupo a respeito da relação entre o que P2 chamou de "revolução da família", a revolução industrial e a escassez de empregadas domésticas (L.1-4). Entretanto, A12 fica em silêncio (L.6) possivelmente porque não discutiu tal relação em seu grupo. O silêncio causa uma quebra no discurso de sala de aula que faz com que P2 coloque uma pergunta mais específica (Chaudron, 1983) que busca a primeira parte da informação prática necessária para se responder uma pergunta mais abrangente, neste caso as perguntas iniciais de P2. Essa pergunta mais específica tem a função de re-estabelecer a continuidade do discurso e da interação.

 P : ...and can you see anything any relation between
 ah:: the (.) the revolution the families
 revolution the industrial revolution and the
 maids? where have they gone? where have they gone
 5 XX ((dá o turno para A12))?

A12: ((não responde))

P : if you take brazil we HAVE (.) maids here in
brazil and if you take JAPAN and the united
states do do we have maids there?

A aluna é levada a dizer alguma coisa sobre o ponto em
discussão através da seguinte pergunta "as many as we do here?
(L.13) e através da repetição parcial do enunciado anterior da
aluna "ah we don't uhm" (L.15). Este enunciado teve a função de
um pedido de clarificação, pois elicitou da aluna uma
explicitação da resposta dada anteriormente (L.14).

P : as many as we do here?

A12: ah we don't have (.) HERE

15

P : ah we don't uhm

A12: ...éh:: I see (why) for example people that I know
they are looking for maids (but) they don't FIND

P : they can't find

Assim que A12 produz o enunciado "they don't FIND"
(L.17), P2 o retoma, faz uma reformulação do tipo 1 para corrigir
o uso inadequado do marcador "don't" e apresenta à aluna uma
versão reformulada (L.18). Contudo, ela parece não perceber a
correção, pois dá prosseguimento à sua explicação (L.19) sem
incluir o enunciado reformulado por P2.

Durante essa explicação, A12 sustenta seu ponto de
vista, colocado no seguinte enunciado "ah we don't have ((maids))
(.) HERE ((in Brazil))" (L.14), relatando sua experiência inter-
pessoal com o assunto (L.16-17;19-22).

A12: ...éh:: I see (why) for example people that I
know they are looking for maids (but) they don't
FIND /.../ they (need) because ah women ah start
ah working OUT and so they want a MAID to be AT
HOME doing the work doing the HOUSEWORK so ah::
they aren't ENOUGH /.../

A aluna conclui seu relato sem, no entanto, acrescentar um argumento abrangente que se faz necessário para a organização e o desenvolvimento da discussão. Visando estabelecer tal organização e desenvolvimento e a partir de sua interpretação do conteúdo dessa fala, P2 elabora "in loco" um argumento (L.23-24) no qual resume os pontos apresentados por A12. O enunciado que veicula o argumento é iniciado pelo marcador so que sinaliza para os alunos o início do fecho desta parte da reformulação.

P : (.) so you think that the the DEMAND is TOO:: ah::
GREAT FOR THE:: OFFER?
25 A12: yes /.../

Este enunciado é produzido por P2 em um ritmo de fala pausado e com acentuação enfática de palavras que provavelmente considera desconhecidas de A12 com o objetivo de ajudar no processo de compreensão da aluna. P2 usa entoação ascendente para elicitare confirmação de que o argumento contido no enunciado expressa o ponto de vista de A12. Este pedido de confirmação proporciona à aluna um espaço na interação para negociar com P2 a interpretação de sua fala. A negociação pode ser evidenciada através da palavra "yes" (L.25) produzida por A12 que desta maneira confirma e aceita o argumento elaborado por P2.

Na sequência da discussão dirigida, P2 retoma o argumento já confirmado por A12, elabora um novo enunciado parafraseando o anterior (L.23-24) e apresenta-o aos demais alunos.

P : ...she ((A12)) thinks that here in brazil THERE IS
AN OFFER for ah there are maids ok? but they are
not enough because the DEMAND is too:: great ok?
and she doesn't know about (incomp) the US (.) XX
((A1)) /.../

Seu objetivo é fazer uma recapitulação para assegurar a inter-compreensão dos alunos e depois solicitar uma informação cultural e a opinião da aluna A1 (L.30; 34) sobre o ponto em discussão que dará, assim, continuidade à discussão. O ritual da aula levou A1 a entender o que P2 esperava que ela dissesse, apesar de P2 não ter explicitado o que deveria ser dito. Além disso, P2 sabia que A1 havia morado nos Estados Unidos e que portanto poderia dar esta informação cultural. P2 repete neste turno a acentuação enfática das palavras *offer* (L.27) e *demand* (L.28) possivelmente por se tratar de palavras-chave para a compreensão do argumento. Ela faz uso também da expressão "ok?" (L.27-28) que marca o procedimento discursivo verificação de compreensão. Este procedimento tem a função metacomunicativa (Stubbs, 1983) de estabelecer se os enunciados emitidos estão sendo entendidos pelos alunos e se eles estão acompanhando a discussão.

A fala de P2 ao fazer reformulações apresenta modificações nos aspectos lingüísticos a nível fonológico evidenciados no trecho 2/aula 03 pelo uso de ritmo pausado e de acentuação enfática. Sua fala apresenta também modificações na estrutura interacional evidenciadas pelos procedimentos discursivos, pedido de confirmação e de clarificação, de verificação de compreensão, repetição semântica e parcial do enunciado da aluna. A repetição semântica (cf. trecho 1/aula 02: L.16) e a re-elaboração de seu próprio enunciado (cf. trecho 2/aula 03: L.23-24) caracterizam sua fala como modificada com redundância. Os pedidos de confirmação e de clarificação que estão implícitos nas repetições e no enunciado que contém um

argumento retórico (cf. trecho 2/aula 03) levam P2 a construir uma fala com negociação. Ao interagir com a aluna A24 (cf. trecho 1/aula 02), ela faz uma fala facilitadora, pois fala com e pela aluna ajudando-a na produção de sua fala.

b) Intervenção pedagógica

Durante as etapas do momento (ii) da aula, P2 intervém no turno do aluno que está respondendo a perguntas para verificar a leitura do texto com o objetivo de ajudá-lo a completar seu enunciado e, assim, dar continuidade ao discurso de sala de aula. A intervenção ocorre quando a fala do aluno apresenta marcas de hesitação que tanto P2 quanto P1 parecem interpretar como um sinal do aluno de que precisa de ajuda para elaborar sua fala no momento da produção. A hesitação e a pausa na fala do aluno assinalam para o professor a possibilidade de um problema potencial na conversação, a quebra, o qual deve ser evitado uma vez que é próprio de seu papel resolver tais problemas para garantir a continuidade do discurso de sala de aula.

P2 faz intervenções no turno do aluno para fornecer palavras e/ou enunciados que completam a fala do aluno no turno anterior quando responde a perguntas ou dá sua opinião. As palavras e enunciados apresentados são quase sempre reproduzidos pelo aluno que pode ainda somente indicar que concorda com as escolhas lingüísticas sugeridas por sua professora sem reproduzi-las. Para ilustrar este procedimento pedagógico, trago para análise o trecho a seguir que evidencia uma intervenção no

turno da aluna A4 para fornecer um enunciado:

- P : ...and what about a dance that is good for winter? is it true that lambada is a dance that is good for winter XX ((A4))? what do you think?
- 5 A4 : (incomp) I never danced lambada (.) but (if you say) good for winter how?
- P : yes they say here in the ARTICLE that the days are very ah COLD ok? and UGLY and then it could be very good for you to go and dance lambada because you're going to get HOT ok? you could ah
- 10 run away from
- A4 : but (.) I think the winter clothes would (.) ah::
- P : they would HARM the effects?
- A4 : yes
- /.../

(aula 04 GD1I)

A partir de informações do texto apresentado na aula (vide Apêndice), P2 seleciona um trecho que contém a seguinte asserção: "The lambada may be the perfect fad for this winter season, when the days are cold and gray, and hype traditionally outstrips reality."; faz uma paráfrase desta asserção, transformando-a em perguntas para A4 emitir sua opinião (L.1-3). No entanto, a aluna revela dificuldade de compreensão para estabelecer uma relação entre o discurso em LE do texto, "The lambada may be the perfect fad for this winter season...", e entre a fala em LE de P2, "what about a dance that is good for winter? is it true that lambada is a dance that is good for winter?" (L.1-3). Ela então indica a necessidade de seu interlocutor, P2, fazer ajustes em sua fala de uma maneira interativa (Wong-Fillmore, 1985), através de um pedido de clarificação (L.4-5). Este procedimento discursivo leva P2 a construir uma fala com negociação uma vez que explicita o significado da asserção "lambada is a dance that is good for winter". A aluna entende a fala modificada com negociação de P2 e

inicia um comentário sobre o ponto explicitado (L.11) o qual ela não consegue concluir. Sua fala apresenta marcas de hesitação expressas pela pausa (.) e pelo alongamento feito em ah::. Esta hesitação parece indicar que A4 está elaborando sua fala. P2 interpreta a hesitação como um sinal da aluna de que precisa de ajuda para concluir seu comentário e, imediatamente, fornece um enunciado elaborado a partir da fala de sua aluna (L.12). P2 usa entoação ascendente para elicitare confirmação de que o enunciado sugerido expressa o que A4 quer dizer, isto é, ela faz um pedido de confirmação. Este pedido proporciona à aluna a chance de negociar com a professora a adequação ou não desse enunciado.

A fala modificada com negociação elaborada por P2 (L.6-10) com o objetivo de ajudar A4 na produção/elaboração de um comentário deixou de atingir o objetivo de fazer o aluno falar, uma vez que P2 preenche o espaço no turno de A4 e fala com e por ela.

Ao completar o enunciado de sua aluna, P2, como geralmente fazem os professores, acaba inevitavelmente "impondo" suas escolhas que podem não ser as mesmas que a aluna tem em mente. Apesar disso, A4 aceita a sugestão de sua professora, como quase sempre fazem os alunos, sem verificar a adequação ou não de suas escolhas enquanto aprendiz da língua-alvo. Tal fato explica-se, como já observei na análise da fala de P1, pelo lugar do saber que o professor representa, pois ele é o representante legítimo da língua que ensina e, portanto, "supõe-se que ele a conheça melhor do que seu público..." (Cicourel, 1990:29).

Nesta interação com A4, a fala de P2 apresenta

modificações na seleção de informações (Lynch, 1988) e na estrutura interacional através de repetições parciais de seu próprio enunciado (L.1-3) e do pedido de confirmação (L.12). A seleção de informações se refere à escolha que P2 fez de um trecho no artigo apresentado e trabalhado na aula. Ela explicitou a relação de causa implícita no trecho selecionado e interpretou informação que precisaria ser inferida para ser entendida. O pedido de clarificação feito por A4 (L.4-5) levou P2 a fazer uma fala com negociação, pois fez ajustes no conteúdo de sua fala visando torná-la mais compreensível para sua aluna e, assim, fazê-la participar da discussão. A negociação ocorreu também com o pedido de confirmação feito por P2 (L.12), visto que este procedimento indicou uma possível negociação de significado para tornar compreensível o insumo com o qual a aluna vai interagir. P2 faz uma fala facilitadora na linha 12 quando fala com e pela aluna, ajudando-a na produção de sua fala.

Ao fazer intervenção pedagógica, P2 exclui da aluna a oportunidade de apresentar e, portanto, de verificar a adequação de suas escolhas e de suas interpretações de fatos e temas em discussão no momento da produção. A diferença entre as duas professoras ao usar este procedimento pedagógico está no fato de que P1 entra no turno do aluno para ajudá-lo a produzir uma explicação para a resposta dada a um exercício do LD sobre a estrutura da língua-alvo. O espectro desse tipo de respostas é delimitado a uma ou duas possibilidades. Enquanto que P2 entra no turno do aluno para ajudá-lo a completar seu enunciado no momento em que responde perguntas feitas para verificar a leitura do texto e emitir opinião sobre pontos em discussão. P2 apresenta o

enunciado e/ou a palavra que vai ajudar o aluno com entoação ascendente visando elicitar confirmação, pois pode haver variação na resposta dada às questões propostas.

Nesta categoria de Verificação Oral da Leitura do Texto, a fala de P2 se caracteriza como elicitora de participação, metalingüística com modificações nos aspectos lingüísticos, na estrutura interacional e na seleção de informações; com redundância e negociação.

A fala elicitora de participação de P2 é construída fundamentalmente a partir das várias perguntas feitas aos alunos para fazê-los participar da discussão na expectativa de fazê-los aprender a língua-alvo. Além disso, ela faz modificações, ajustes, na estrutura interacional de sua fala para facilitar a compreensão da linguagem em LE dos textos e de sua própria fala a partir de indicações dos alunos e de sua percepção da necessidade de tais ajustes.

As modificações nos aspectos lingüísticos referem-se ao ritmo pausado e à acentuação enfática sem pronúncia silabada (cf. trecho 2/aula 03; trecho 3/aula 04). As modificações na estrutura interacional referem-se à repetição semântica do conteúdo do enunciado da aluna A24 (cf. trecho 1/aula 02: L.16), à repetição parcial do enunciado da aluna A12 (cf. trecho 2/aula 03: L.15) e de seu próprio enunciado (cf. trecho 3/aula 4; L.1-3); aos pedidos de confirmação (cf. trecho 1/aula 02: L.16; trecho 2/aula 03: L.23-24) e de clarificação (cf. trecho 2/aula 03: L.15), e à verificação de compreensão (cf. trecho 2/aula 03: L.27-28). A fala modificada na seleção de informações foi evidenciada no trecho da

aula 04 (cf.L.1-3;6-10).

A fala com negociação ocorre a partir do uso dos procedimentos discursivos, pedido de confirmação e de clarificação feitos às alunas e do pedido de clarificação feito pela aluna A4 (cf.trecho 3/aula 04: L.4-5). A repetição semântica do conteúdo da fala da aluna A24 e a paráfrase do argumento levaram P2 a construir uma fala com redundância. Este tipo de fala apresenta a informação (conteúdo da fala da aluna e de P2) de uma maneira variada que provavelmente irá causar maior efeito na compreensão da fala de P2. Isto porque a fala modificada com redundância, ao contrário de uma fala sintática e fonologicamente menos complexa, tem o potencial de dar aos alunos uma multiplicidade de meios para compreender o conteúdo dessa fala (Wong-Fillmore, 1985).

A fala modeladora de P2 apresenta-se como metalingüística a nível implícito, tendo em vista que ao fazer reformulação e/ou intervenção pedagógica não há nenhum termo lexicalmente metalingüístico. As interações são construídas a partir de perguntas dirigidas aos alunos as quais têm a finalidade metalingüística de fazê-los produzir e praticar a língua-alvo. As produções de linguagem do aluno são, portanto, interpretadas, isto é, julgadas e reformuladas. Contudo, P2 não comenta ou solicita aos seus alunos que repitam os enunciados reformulados. Nesse aspecto ela difere de P1 que ao fazer editoração fonológica elicit a repetição. Ao editar e reformular a fala do aluno, P1 e P2 fazem uma fala metalingüística a nível implícito, pois trazem palavras e enunciados para serem repetidos e/ou reformulados com o objetivo de melhorar o código. Sempre que

isto acontece, ocorre a autonomização do signo (Jakobson, 1963; Besse, 1980, apud Cicurel, 1990), pois as palavras e enunciados designam a si próprios em lugar de designar coisas e adquirem um status metalingüístico.

A fala facilitadora foi evidenciada na interação com as alunas A24 e A4. P2 emitiu enunciados com o objetivo de completar o enunciado anterior das alunas, ajudando-as, assim, a elaborar sua fala no momento da produção e a dar continuidade ao discurso de sala de aula.

C. Perguntas

Nas aulas observadas a interação entre P2 e seus alunos é construída através de perguntas. A estrutura das aulas favorece esse tipo de interação principalmente durante o momento (ii) da aula onde, das seis etapas em que esse momento é organizado, quatro consistem em elaborar, fazer e responder a perguntas (vide 3.2.2.3).

P2 adequa-se, portanto, à natureza ritualística do comportamento perguntador do professor (Mehan, 1979, apud Long & Sato, 1983; Cicurel, 1990), pois também atua através de perguntas. Contudo, diferencia-se de P1 por fazer uso mais freqüente de perguntas e por desenvolver sua aula basicamente através delas. A prática didático-discursiva de construir perguntas para opinar e suscitar discussão a partir das respostas dos alunos é uma regularidade nas aulas de P2 que, desta maneira, desenvolve a discussão dirigida.

Com relação às perguntas que coloca para seus alunos, estas têm por objetivo fazê-los falar, produzir a língua-alvo (Cicurel, 1990); verificar o conhecimento dos alunos (Mehan, op.cit.); manter o controle da interação com e entre os alunos. P2 e P1 diferem nos objetivos de suas perguntas quanto à natureza do conhecimento. Através de suas perguntas P1 verifica principalmente o conhecimento de aspectos lingüísticos (a estrutura) da língua-alvo. P1 faz **perguntas didáticas** (Ehlich, 1986) cujas respostas já são de seu conhecimento e que visam orientar o aluno para descobrir aspectos no objeto de estudo. P2, por sua vez, faz **perguntas didáticas** para verificar a compreensão dos textos, no caso, os artigos de revista (etapa 3). No trecho a seguir, P2 faz esse tipo de pergunta orientando a aluna A22 para chegar à resposta que é de seu conhecimento.

A19:...XX ((dirige-se a A22)) (.) DID TAIJIRI ASK HIS
 WIFE TO STAY HOME and take care of their daughter?
 A22: (.) I don't understand please repeat
 5 A19: DID TAIJIRI/ ASK HIS WIFE/ TO STAY HOME AND TAKE
 CARE OF THEIR DAUGHTER?
 A22: yes
 A19: are you SURE?
 A22: (.) yes I am
 10 P : (.) according to the article according to the
 article according to the text did he ask his
 wife?
 A22: no
 P : "please stay home take care of our daughter
 because I'm going to work" ((faz possível fala de
 15 Taijiri))
 A22: no
 P : no why not?
 AA : ((riem))
 P : (incomp)
 20 A22: I'm not sure (incomp)
 /.../ (aula 03 GD1I)

P2 intervem na interação entre A19 (aluna apresentadora) e A22 durante a etapa de perguntas para verificar

a compreensão do texto (vide artigo no Apêndice) e faz uma pergunta didática (L.9-11). Esta pergunta orienta A22 para chegar à resposta esperada e de conhecimento de P2. A pergunta feita requer sim ou não como resposta e, neste caso, é facilitadora, pois cabe à aluna somente confirmar ou negar. Como já havia dado uma resposta afirmativa à proposição (L.6), só lhe resta negar a proposição colocada por sua professora, e, ao fazê-lo, é levada a dar a resposta de acordo com a interpretação de P2 da informação no texto ("When his wife, a clerk at an affiliated company, returned to work after her maternity leave, the couple had to make some tough decisions. "We even considered the option of one of us quitting," Taijiri recalls. But Taijiri believes in his wife's right to pursue her career, as she believes in his. They decided to fight. So every day for the past four years, Taijiri has punctually arrived at work one hour late. "). A informação solicitada na pergunta é considerada como de natureza fatorial e é assim avaliada como certa ou errada. P2 exemplifica para A22 o significado do verbo ask (L.10) ao fazer a possível fala de Taijiri em discurso direto (L.13-15).

Enquanto P1 verifica o conhecimento dos alunos sobre a estrutura da língua-alvo em exercícios sobre aspectos lingüísticos propostos no LD; P2 verifica o conhecimento da estrutura da língua-alvo que os alunos revelam ao colocar sua opinião e ao apresentar argumentos e fatos sobre temas propostos para discussão. Mesmo que tenha pensado e formado opinião sobre os temas e elaborado perguntas ao preparar as aulas, P2 lida com respostas imprevisíveis e com diferentes tipos de conhecimento (Cazden, op.cit.) ao fazer perguntas que solicitam a opinião dos

alunos e argumentos para sustentar seu ponto de vista. O conteúdo das respostas com esse tipo de conhecimento, isto é, opinião e argumentos, não pode ser avaliado como certo ou errado, uma vez que não se trata de conhecimento fático, mas pode ser discutido e questionado.

Nas aulas observadas, P2 fez mais uso de perguntas com o objetivo de fazer o aluno opinar, apresentar argumentos ou fatos sobre temas abordados nos artigos apresentados, do que perguntas didáticas. Desta maneira, ela se propôs atingir o objetivo principal de suas aulas: fazer o aluno produzir a língua-alvo. O trecho transcrito a seguir mostra P2 fazendo perguntas à aluna A11 com o objetivo de fazê-la produzir a língua-alvo através de respostas dadas a esse tipo de perguntas.

- P : ...so XX ((A13)) thinks that ah (.) the BEST
THING is when you SHARE the DUTIES with your
husband or with your (.) WIFE if it is ok ahm
what about you XX ((A11))? are you married?
5 A11: no
P : and are you planning to?
A11: yes
P : some day (.) tell me are you ah:: do you think
that your HUSBAND WILL SHARE THE HOUSEHOLD WITH
10 YOU?
A11: I think it depends on each man some man doesn't
like to do this kind of work so ah you can't FORCE
HIM to to wash the DISHES the clothes
P : and do you think that if you CAN'T FORCE HIM
15 you're going to be FORCED ON THAT? and you're
going to accept it?
A11: ((não responde))
P : do you like doing THAT? ((soa o sinal)) do you
like doing the dishes washing the clothes? so
20 you'll you'll (see) that your husband if he
doesn't like it you wouldn't force him to do it?
A11: yes
P : but you DON'T LIKE IT EITHER and are you going to
be forced?
25 A11: I I don't know
P : why?
AA : ((riem))

A11: ah because I think that women eh:: like this kind
 of work
 30 P : but it's NOT YOUR CASE is it?
 AA : ((riem))
 A11: no but they they want always to have the the house
 clean and the men num liga prá isso
 AA : ((riem))
 35 P : do you think it is a matter of ah:: the way you
 were BROUGHT UP? that's what your mother TAUGHT
 you that you have to?
 A11: yes (.) yes I think
 P : and you accept it and you do not discuss it?
 40 A11: (.) I will do it if I have
 P : I see (.) What about you XX ((dirige-se a A22))?
 /.../
 (aula 03 GD1II, GD2II)

Esta interação ocorre durante a etapa 4 do momento (ii)
 da aula em que são colocadas perguntas para suscitar discussão
 e/ou emitir opinião. O tema em discussão se baseia no artigo lido
 e apresentado nesta aula e diz respeito ao papel do marido nas
 tarefas domésticas.

P2 faz inicialmente duas perguntas referenciais (Long &
 Sato, 1983) visando obter informações para contextualizar a
 pergunta sobre o tema em discussão:

"are you married?" (L.4)
 "and are you planning to?" (L.6)

Em seguida ela elabora e coloca a 1ª pergunta para A11
 opinar:

"tell me are you ah:: do you think that your HUSBAND WILL
 SHARE THE HOUSEHOLD WITH YOU?" (L.8-10)

A pergunta é construída a partir do resumo da opinião
 da aluna A13 (L. 1-3) e a informação principal é produzida em um
 volume de voz alto com todas as palavras acentuadas enfaticamente
 sem, no entanto, serem pronunciadas de maneira silabada. Este é
 um recurso de facilitação usado por P2 nas perguntas para ajudar

a compreensão de sua fala e salientar informações que ela deseja que seu aluno-interlocutor perceba e considere em sua resposta.

P2 faz uma 2ª pergunta construída a partir da própria resposta de A11:

"and do you think that if you CAN'T FORCE HIM you're going to be FORCED ON THAT? and you're going to accept it?" (L. 14-16)

Com esta pergunta, ela solicita uma confirmação e explicitação do ponto de vista da aluna com o qual ela demonstra estar surpresa, possivelmente por discordar desse ponto de vista.

A11 não responde (L.17) e seu silêncio ocasiona a quebra do discurso de sala de aula (Ehlich, 1986) e faz com que P2 coloque uma série de perguntas visando a re-estabelecer a continuidade do discurso e da interação.

"do you LIKE DOING THAT? ((soa o sinal)) do you like doing the dishes washing the clothes? (.) so you'll you'll (see) that your husband if he doesn't like it you wouldn't force him to do it?" (L. 18-21)

A 3ª, 4ª e 5ª perguntas dão à aluna uma orientação cognitiva extra (Chaudron, 1983) na medida em que através delas P2 especifica o ponto de sua pergunta. Ao mesmo tempo, P2 fala com e pela aluna ao fazer perguntas que requerem sim ou não como resposta.

Na tentativa de fazer a aluna explicitar seu ponto de vista, P2 coloca mais duas perguntas:

"are you going to be forced?" (L.23-24)
"why?" (L.26)

A partir da resposta dada, ela faz um pedido de clarificação (L.30) que leva a aluna a elaborar uma proposição

esclarecendo sua resposta (L.32-33).

Na 8ª pergunta, P2 apresenta uma proposição completa com uma possível explicação para o ponto de vista de A11.

"do you think it is a matter of ah:: the WAY YOU WERE BROUGHT UP? that's what you mother TAUGHT YOU that you have to?" (L.35-37)

Esta pergunta pode ser considerada facilitadora uma vez que P2 fala com e por sua aluna ao produzir um enunciado mais longo e estruturado. Entretanto, pode ser também que queira confirmar a possível explicação para o ponto de vista "machista" de sua aluna. Nesse sentido a pergunta não seria considerada como facilitadora, mas sim pertinente à discussão, pois P2 parece estar mais interessada em explicitar o ponto de vista da aluna do que em fazê-la produzir a língua-alvo como forma de prática de linguagem oral.

Na 9ª e última pergunta, P2 questiona o ponto de vista da aluna fazendo uma pergunta considerada facilitadora por requerer sim ou não como resposta (Long, 1981).

"and you accept it and you do not discuss it?" (L.39)

Contudo, a aluna respondeu com uma proposição, "I will do it if I have" (L.40), revelando que uma pergunta deste tipo nem sempre tem como resposta um sim ou um não consideradas respostas "muito curtas" para um aprendiz que deveria ser levado a produzir respostas mais longas.

Ao fazer perguntas a seus alunos, a fala de P2 se caracteriza como elicitadora de participação com modificações nos aspectos lingüísticos e na estrutura interacional, com negociação e facilitadora.

As modificações nos aspectos linguísticos referem-se ao nível fonológico e foram evidenciadas pelo volume de voz alto e acentuação enfática sem pronúncia silabada (cf. trecho 2/aula 03). As modificações na estrutura interacional referem-se à repetição exata do enunciado de A22 (cf. trecho 1/aula 03 L.17), à repetição parcial do enunciado de A11 (cf. trecho 2/aula 03 L.14-15) e aos pedidos de confirmação (cf. trecho 2/aula 03 L.14-16) e de clarificação feito à esta mesma aluna (cf. trecho 2/aula 03 L.30). Com relação a P1, sua fala também apresentou modificações a nível fonológico e na estrutura interacional na categoria de Perguntas. Entretanto, diferenciou-se de P2 devido ao ritmo pausado e à pronúncia explícita de palavras enfatizadas, e ao pedido de clarificação que foi feito por sua aluna.

A fala com negociação ocorre a partir do uso que P2 faz dos procedimentos discursivos pedidos de confirmação e de clarificação e de repetições com o objetivo de resolver problemas na interação com e entre seus alunos. Desta maneira, ela estabelece a compreensão dos enunciados e re-estabelece a continuidade do discurso. Na interação com a aluna A22 (cf. trecho 1/aula 03), P2 faz pedido de clarificação e faz repetição para reparar e estabelecer a compreensão da informação no texto. Enquanto que com a aluna A11, ela faz pedidos de confirmação e de clarificação para resolver a quebra do discurso ocasionada pelo silêncio da aluna (cf. trecho 2/aula 03). Diferentemente de P2, a fala com negociação de P1, na categoria de Perguntas, é construída a partir da indicação de sua aluna que fez um pedido de clarificação.

P2 fez fala facilitadora quando colocou para a aluna A22 uma pergunta didática que direcionava a resposta e, assim, falou com e por ela apresentando sua interpretação da informação no texto. O mesmo tipo de fala ocorreu quando exemplificou o significado do verbo *ask*, reiterando a resposta dada à pergunta. Em sua interação com a aluna A11 (cf. trecho 2/aula 03), P2 falou com e pela aluna principalmente através das perguntas seqüenciadas (L.18-21) que apresentavam proposições direcionando a resposta e a aluna concordou com a professora dizendo *yes*. A produção da língua-alvo esteve a cargo da professora. Será que A11 explicitaria e sustentaria seu ponto de vista sem a ajuda da professora, isto é, sem as diversas perguntas que lhe foram feitas? Da mesma maneira que P2, a fala facilitadora de P1 ao fazer perguntas foi construída com o objetivo de falar com e por sua aluna, e diferenciou-se, porque P1 falou com e pela aluna através do uso do procedimento discursivo *andaime*.

Explicações

Nesta categoria, como já observei no início desta seção, a fala de P2 pode ter sido elaborada a partir de seu conhecimento de mundo e/ou de um texto escrito consultado durante o planejamento das aulas com vistas a obter informações para responder possíveis pedidos de esclarecimento dos alunos, ou ainda para fornecer maiores informações sobre o tema abordado no artigo. Os alunos não receberam perguntas ou esquemas por escrito que os ajudasse a acompanhar e entender essa fala.

Nas aulas 02, 03 e 04, P2 fez explicações através de um

monólogo expositivo com duração de cerca de um minuto onde houve o desenvolvimento de um tema baseado no artigo apresentado na aula. Os temas envolveram esclarecimentos sobre dependência de drogas e sobre corporate life em fábricas; informações relativas ao ponto de vista europeu no que se refere à Lambada e à sua origem no Brasil.

Durante o desenvolvimento do tema, P2 forneceu explicações e informações culturais e históricas. Diferentemente de P1, suas explanações foram desenvolvidas não somente a partir de sua percepção da necessidade de esclarecer e contextualizar argumentos e informações mencionadas nos artigos ou trazidos à baila durante a discussão, mas também a partir de perguntas (pedidos de clarificação) colocadas pelos alunos. Veja-se, por exemplo:

A5 :...an HEROIN only (.) is the DRUG like COKE
(CRACK)
A12: and is stronger than cocaine?
A5 : in fact I don't know
5 A1 : is it stronger?
P : does anybody know?
AA : (incomp)
A21: I think heroin is (incomp)
P : dependency physical dependency CAUSED BY HEROIN
10 is stronger than physical dependency CAUSED BY
ah:: COCAINE but the problem is not that one is
that with HEROIN it affects just one part of
the:: ah nervous system and with COCAINE THREE
15 DIFFERENT parts of the nervous system ARE
AFFECTED as you can if have read the article you
have noticed that and so the:: ah:: DEPENDENCY
when treated in clinics is EASIER to be ah:: (.)
to be CURED for HEROIN but when they go to the
streets then it's easier for them to become
20 addicted again also ok?
A5 : the other problem ah:: the solution I think (né//)
when you (.) when you I don't know if you smoke
(drug)
P : smoke marijuana?
25 A5 : marijuana yes
/.../ (aula 02 GD2I)

Neste trecho da aula 02, a aluna A12 solicita um esclarecimento (L.2) sobre o assunto do artigo apresentado a aluna A5 que, no entanto, diz desconhecer a informação solicitada (L.3). P2 intervém na direção desta etapa do momento (ii) da aula, a cargo das alunas apresentadoras A5 e A21, para esclarecer a questão. Ela se dirige aos alunos em seu ritmo normal de fala de professor, ou seja, pausado sem soar condescendente e fazendo acentuação enfática de palavras que deseja salientar possivelmente porque as considera chave para a compreensão do que está explicando. Ela faz ainda repetição exata de palavras em seu próprio enunciado, como por exemplo:

"dependency physical dependency CAUSED BY HEROIN is stronger than physical dependency CAUSED BY ah:: COCAINE (L.9-11)

"with HEROIN it affects just one part of the:: ah nervous system and with COCAINE THREE DIFFERENT parts of the nervous systems ARE AFFECTED" (L.12-15)

Estas repetições juntamente com a acentuação enfática ajudam os alunos a compreender a explicação dada via linguagem oral, i.e., a fala da professora.

Nas linhas 15-16, P2 remete os alunos ao artigo lembrando-lhes que este traz a informação solicitada ("Still, scientists are not expecting miracles, particularly in battling cocaine addiction. Unlike heroin, which acts on the pain-killing endorphin system alone, cocaine engages three separate neurotransmitter systems: those based on dopamine, serotonin and norepinephrine."). Ao fazer esta remissão, fica evidenciado que sua fala foi elaborada a partir de informações de um texto escrito em que foram feitas modificações a nível de sintaxe e de

léxico.

Neste trecho a fala de P2 apresenta também características de fala com negociação feita a partir de um problema na interação entre A12, A5 e A1. Houve uma quebra na interação no momento em que A5 disse desconhecer a resposta para a pergunta colocada por A12 e quando A1 fez um pedido de clarificação sobre a mesma questão (L.4). Em seguida, P2 fez uma intervenção usando um procedimento discursivo modificador da estrutura interacional da conversação ao dirigir uma pergunta a seus alunos (L.5) visando, assim, a resolver este problema na interação. Ela estabelece e repara a compreensão da questão solicitada na pergunta de A12 e re-estabelece a continuidade do discurso de sala de aula assim que pega o turno (L.8) e esclarece a questão. Não houve, entretanto, este tipo de fala durante ou após a explanação.

Para ilustrar explicações feitas por P2 a partir de sua percepção da necessidade de esclarecer e contextualizar argumentos e informações mencionadas nos artigos, trago para a análise um trecho em que ela faz uma explanação sobre o significado da expressão *corporate life* mencionada no artigo apresentado na aula 03. Esta expressão foi usada por uma aluna, A16, em sua resposta a uma das perguntas para verificar a compreensão do texto:

A16: ...because the life of of ah:: (had to be) a corporate life

Do seu ponto de vista de professora, P2 percebe a necessidade de esclarecer e ensinar o significado da expressão

possivelmente porque ajudaria os alunos a entender melhor o argumento apresentado no texto, além de contribuir para ampliar o léxico dos alunos na língua-alvo. Ela então coloca uma pergunta metalingüística para verificar se A16 conhece a expressão que reproduziu do texto:

P : (.) ok do you understand what CORPORATE LIFE means?

A aluna apresenta uma explicação muito geral que contribui para que P2 faça sua explanação.

5 A16: ah:: (...) the:: the life in the factories the (incomp) have nowadays

Em seguida, como é característico do papel do professor, P2 faz uma encenação do saber (Cicurel, 1990) quando protela a resposta em lugar de fornecê-la imediatamente. Ela cria uma espécie de suspense do saber e faz uma pergunta com alternativas (or-choice question Hatch, 1978, apud Long, 1981) com o intuito de ajudar A16 a chegar ao significado de uma maneira indireta ou com o objetivo de dar a aluna o tempo para procurar ou "desejar" a referida resposta.

P : (.) it's it's ONLY during work worktime or it goes ah:: when you go to your house and you have to take the corporate life with you (.) in japan not in brazil in japan

10 A : (.) so/

Entretanto, em lugar de escolher uma das alternativas, a aluna produz o marcador so com entoação ascendente ao que parece solicitando o completamento da explicação que é mais uma vez protelada. P2 faz perguntas referenciais possivelmente com o objetivo de contextualizar sua explicação a partir da experiência

do aluno:

- P : is there anybody here who works for a japanese company?
AA : ((em silêncio))
15 P : is there anybody here who works for IBM?
AA : ((em silêncio))
P : for Johnson & Johnson?
AA : ((em silêncio))

Após essa encenação e suspense do saber, P2 finalmente explica e comenta a referida expressão:

- 20 P : ok usually in these companies ((aumenta o volume da voz)) CORPORATE LIFE is MORE THAN what you have during YOUR DAYS AT THE COMPANY (.) YOU HAVE TO BRING THE COMPANY TO YOUR HOME you have to give PARTIES to receive GUESTS ok? to have training courses ah at night (.) your wife has to be
25 TRAINED to be ah:: ah an EXECUTIVE WIFE ok? they have a certain ah:: ETHICS for wives and husbands ok? so you have to FOLLOW the LIFE of the company you LIVE FOR THE COMPANY all day long your CHILDREN will also LIVE for the company because
30 they will CARRY THE NAME of the company ok? so you are considered PART OF THEIR FAMILY but you have to live the LIFE OF THE FAMILY ok? so it's all day long ah if don't you know japanese men? they don't have long VACATIONS as we do:: here in brazil they
35 just have fifteen days and many of THEM because they want to be promoted they don't TAKE long vacations ok? and they have they almost have to OBLIGE THEM (.) to go out on vacations because they don't want to because they want to be
40 PROMOTED so CORPORATE LIFE it's MORE THAN THE HOURS THAT YOU ARE AT THE FACTORY AT THE COMPANY you have to take it with you ALL day long ALL your life long
A1 : and they live for IBM? they live
45 P : yes?
A : (incomp)
P : yes usually they LIVE and they make their WIVES and CHILDREN LIVE FOR the company ok? they live for the company
50 A1 : wanting or not?
P : yes if they don't want they can quit (.)
/.../

(aula 03 GD1I, GD2I)

Durante a explanação, ela se dirige aos alunos fazendo

uma fala em um volume de voz alto com ritmo pausado e acentuação enfática de enunciados e palavras para salientar informações e, assim, ajudar o processamento e compreensão do que está explicando. Nessas modificações linguísticas a nível fonológico, P2 se diferencia de P1 no que se refere aos enunciados e palavras que embora produzidos com acentuação enfática não foram pronunciados de maneira lenta e quase silabada. P2 fez também modificações a nível de sintaxe e de léxico no trecho da aula 02, elaborado a partir de informações do artigo.

Com relação às modificações na estrutura interacional, P2 fez uso da expressão *ok?* que marca o procedimento discursivo verificação de compreensão o qual tem a função metacomunicativa (Stubbs, 1983) de estabelecer se os enunciados emitidos anteriormente foram entendidos pelos alunos e se eles estão acompanhando a explanação do professor. O uso desse procedimento discursivo também foi evidenciado na fala de P1 na categoria de Explicações com a mesma função.

P2 fez também repetições de seus enunciados que contribuíram para aumentar a compreensão de sua fala, como por exemplo:

a) repetição parcial dos mesmos itens lexicais do enunciado anterior

"YOU HAVE TO BRING THE COMPANY TO YOUR HOME you have to give PARTIES to receive guests *ok?*" (L.21-23)
"so you have to FOLLOW the LIFE of the company you LIVE FOR THE COMPANY all day long" (L.27-28)
"you have to take it with you ALL day long ALL your life long" (L.42-43)

b) repetição exata dos mesmos itens lexicais do enunciado anterior

"yes usually they LIVE and they make their WIVES and CHILDREN LIVE FOR the company ok? they live for the company" (L.47-49)

Além das repetições, o significado de *corporate life* é esclarecido através de enunciados que visam a explicar e a exemplificar, como por exemplo:

"YOU HAVE TO BRING THE COMPANY TO YOUR HOME you have to give PARTIES to receive GUESTS ok? to have training courses ah at night (.)" (L.21-24)

Após as explicações (L.20-33), P2 finaliza a explanação apresentando um exemplo que ilustra este tipo de vida nas fábricas japonesas (L.33-40). Desta maneira, ela dá a informação cultural necessária para o aluno entender um dos argumentos presentes no texto. No fecho de seu monólogo expositivo ela retoma e amplia a explicação dada inicialmente para a expressão (L.20-21). Sua fala apresenta, portanto, modificação com redundância que é evidenciada nas repetições e paráfrases, no exemplo e fechamento de sua explanação. A redundância pode ter tido um maior efeito na compreensão dessa fala, pois forneceu uma multiplicidade de meios para os alunos chegarem ao significado de *corporate life*. O uso desse procedimento discursivo foi evidenciado também na fala de P1 ao fazer explicações.

Este trecho da aula 03 evidencia que a fala de P2 apresenta modificações na seleção de informações (Lynch, 1988), pois ela escolheu no texto apresentado uma expressão para ser explicada. A escolha foi feita de acordo com sua percepção de como os alunos iriam conseguir entender o texto. P2 explicou a

expressão e interpretou informações que precisariam ser inferidas ou pesquisadas para serem entendidas.

Os pedidos de clarificação feitos por A1 (L.45;50) levaram P2 a construir uma fala com negociação, pois foi através deste procedimento discursivo que a aluna indicou sua necessidade de uma explicação a nível de conteúdo da informação dada. P1 também fez fala com negociação a partir de um pedido de clarificação de seu aluno que indicou, no entanto, necessidade de uma explicação a nível lexical.

Nesta categoria de **Explanações**, a fala de P2 se caracteriza como uma fala com modificações nos aspectos lingüísticos a nível de sintaxe e de léxico (cf.trecho 1/aula 02) e de fonologia (cf.trecho 1/aula 02; trecho 2/aula 03); e com modificações na estrutura interacional através da repetição que ela faz de itens lexicais em seus próprios enunciados e do uso do procedimento discursivo verificação de compreensão. Sua fala apresenta também modificação com redundância e modificação na seleção de informações. A respeito da fala com negociação, há duas ocorrências relacionadas ao conteúdo da explanação (cf.trecho 2/aula 03). A fala sem negociação pode ser evidenciada após a explanação de P2 no trecho da aula 02, pois os alunos não pedem esclarecimentos ou fazem comentários, ou seja, não negociam explicitamente com o insumo (a fala da professora).

3.2.2.5 Discussão dos Resultados

Em resposta à pergunta de pesquisa 2 (Em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, como se

caracteriza a fala do professor na interação em sala de aula?), a análise dos dados revelou que a fala de P2, de acordo com o objetivo a que se propõe e conforme a tipologia revisada a partir da análise dos dados de P1 (vide 3.2.1.5), caracteriza-se como:

- A. Fala Modeladora
- C. Fala Elicitadora de Participação
- D. Fala Facilitadora

Esses tipos de fala apresentaram ainda as seguintes características:

- (a.) Modificação
 - (a.1) nos aspectos lingüísticos
 - (a.2) na estrutura interacional da conversação
 - (a.4) na seleção de informações
 - (a.5) com redundância
- (b.) Negociação
 - (b.1) fala com negociação
 - (b.2) fala sem negociação
- (c.) Organização Episódica (ou Temática)
 - (c.2) com organização episódica (ou temática)

A fala modeladora de P2, assim como a de P1, apresenta um nível implícito de metalinguagem, pois ao fazer reformulação (nível sintático, lexical, discursivo) e/ou intervenção pedagógica ela não faz uso de termo metalingüístico. No entanto, ao editar e reformular a fala do aluno, P2 traz palavras e enunciados para serem editados e reformulados com o objetivo de colocá-los de acordo com a norma lingüística e, assim, aprimorar a produção de linguagem oral de seu aluno. A fala modeladora de P1 difere da de P2 no que se refere à ênfase dada por P1 à editoração fonológica das produções de linguagem do aluno. P2, por sua vez, enfatizou a reformulação a nível discursivo, possivelmente devido a natureza de sua aula, i.e., aula de

discussão. Este tipo de aula demanda do professor a elaboração de um resumo em forma de argumento do que foi dito, exposto, para garantir a compreensão dos participantes e a continuidade da atividade de discussão dirigida. Através da fala modeladora, P2 julga as produções de linguagem de seus alunos e, nesse sentido, ela é coerente com sua visão do tratamento do erro na aula de Prática Oral. Ela não é favorável à correção sistemática e/ou excessiva, pois considera este procedimento pedagógico inibidor da produção de linguagem oral, conforme declarou na entrevista estruturada:

"...eu procuro num cobrá tanto /.../ principalmente nos nos dois primeiros meses (porque) eu acho que apavora o aluno /.../ à medida que o aluno começa a ser corrigido/ (.) a mil por hora a produção dele cai /.../"

A aluna A16 mencionou a necessidade de o professor desempenhar sua obrigação profissional de julgar de uma maneira explícita as produções de linguagem dos alunos na aprendizagem de produção de linguagem oral.

"...prá que quando cê tá fazendo uma coisinha errada ele chegá e falá "não num é bem assim, tem que fazê diferente, tá erra::do" /.../"

P2 não faz editoração fonológica em sala de aula provavelmente porque dentro de sua visão de ensino esta editoração se faz no laboratório de línguas em sessões semanais.

Com relação à editoração fonológica feita por P1 a partir da leitura de orações e parágrafos de exercícios gramaticais do LD, uma provável justificativa para esta prática seria sua preocupação com o aluno-professor que apresenta uma produção de linguagem oral deficitária em termos de pronúncia e

entoação. Além disso, este aluno terá somente mais um semestre de língua inglesa para melhorar sua produção. Em discussões posteriores com a professora, ela concorda que talvez seja esta a razão de modelar pronúncia e entoação. Há ainda a preocupação do professor formador em relação a esse futuro professor que vai ter uma cobrança a respeito de sua produção de linguagem oral, como por exemplo, da professora de Prática de Ensino e da própria sociedade em geral. No que se refere ao professor de LE, a questão vem em termos de "ele fala a LE ou não fala", "ele faz erros de gramática", "ele pronuncia mal". Estes são os aspectos que irão se destacar na produção de linguagem oral deste professor.

Com relação à fala metalingüística, P2, diferentemente de P1, não faz este tipo de fala em suas aulas, embora ressalte na entrevista estruturada a importância da competência gramatical para a compreensão e produção de linguagem oral. Contudo, ela fez fala metalingüística somente na aula após a primeira avaliação quando comentou os aspectos avaliados e o desempenho dos alunos. Veja-se, por exemplo:

"...for instance a lot of people here don't have (a) TIME SEQUENCE in a sentence begins with past goes to present comes back to past again goes to future and then we don't know where the person is exactly /.../"

P :...what about vocabulary?

AA: ((em silêncio))

P : no comments about vocabulary?

A : (incomp)

P : music is a word that has an abstract use it's used for the /.../

(aula 06 GDIII)

O fato de P2 não fazer fala metalingüística está

coerente com sua visão estruturalista de linguagem e de ensino/aprendizagem. A aula de prática oral se constitui em um espaço para o aluno pôr em prática o conhecimento sobre a estrutura da língua-alvo que ele aprendeu e/ou está aprendendo nas disciplinas que ensinam a sintaxe da língua-alvo. Ela menciona este ponto na aula em que comenta a primeira avaliação.

"...ok and why are/ you are not using because I have noticed the the knowledge that is there in the program for instance in the first year you have (examined) WORD ORDER it was the first exercise you had then you had ARTICLES you had VERB TENSES and THESE ARE THE POINTS (.) that you are you have been WRONG about /.../"

(aula 06 GD1II)

Nesse ponto P1 e P2 se diferenciam no que se refere ao dizer e ao fazer. P1 não se reporta na entrevista ao papel da competência gramatical no ensino/aprendizagem, mas em sua prática de sala de aula dá ênfase a exercícios gramaticais. Para ela, aprender a LE talvez seja desenvolver a sintaxe e o léxico. P2, por sua vez, ressalta na entrevista a relevância desta competência, mas não trabalha e/ou faz comentários sobre a estrutura da língua-alvo em sua prática de sala de aula. Ela deixa a cargo das disciplinas específicas o desenvolvimento da competência gramatical e espera que os alunos a coloquem em prática em suas aulas.

"...nas outras disciplinas eles têm seis outras aulas de inglês além dessas quatro /.../"

"...que são coisas [tempos verbais, uso do artigo] que eles têm disciplinas que dão esse subsídio prá ele a nível teórico e que ele teria que colocá em prática /.../"

Na entrevista estruturada, no entanto, P2 fez comentários críticos sobre a compartimentalização do conhecimento

nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso de letras da Universidade 2, sobre a falta de uma interdisciplinaridade e seus reflexos na aprendizagem de linguagem oral.

"...eles TÃO tendo agora em XX ((menciona uma disciplina)) eles devem tá no:: article eles devem tá no devem tá vendo e eles não conseguem usá o artigo com propriedade até agora /.../ (eles) não conseguem (.) isso é porque o tipo de exercício que eles fazem em XX ((menciona a mesma disciplina)) é (exercício) estrutural /.../ eles não não tem exercício contextualizado /.../ então quando chega no contexto que eles têm de usá a sentença no contexto eles não sabem /.../"

"...mas isso é problema mesmo de inter de interdisciplinaridade num há integração de disciplina /.../"

Entretanto, para P2 cabe às disciplinas que trabalham a sintaxe da língua-alvo fazer a integração com a sua disciplina de prática oral usando os textos aí trabalhados para realizar um ensino contextualizado e inter-disciplinar.

"...agora a partir do momento que a gente consiga dá prá ele uma coisa que seja mais interdisciplinar eles vão pode usá então por exemplo se:: os exercícios sobre artigo fossem feitos em cima de um artigo desses que eles tão lendo /.../ se fosse por exemplo /.../ um desses artigos que eles estão lendo eles poderiam aproveitá de uma disciplina na outra e num é isso que ocorre /.../ então se dá uma sentença por exemplo o menino foi à cidade lá na aula de XX e aqui a gente fala pro aluno falá ... sobre racismo /.../"

A disciplina de prática oral continuaria sendo o momento para praticar a fala e não haveria, portanto, espaço para ensinar e/ou falar sobre aspectos estruturais da língua-alvo.

No que se refere ao aluno, nenhuma das alunas entrevistadas reclamou da falta de sistematização e/ou de explicações gramaticais possivelmente porque aceitam que na aula de Prática Oral "é prá falá" e que as questões de gramática serão

tratadas na aula de sintaxe.

Ao fazer uma fala elicitadora de participação, P2 enfatiza modificações com redundância, contudo, faz também modificações na estrutura interacional através do uso dos procedimentos discursivos, verificação de compreensão, pedidos de confirmação e de clarificação, repetições. Para fazer o aluno participar das atividades propostas e, assim, oportunizar a aprendizagem, P2 faz grande quantidade de perguntas e aloca turnos verbalmente. Dentro da ritualização da sala de aula, especificamente nas aulas de P2, é, em geral, suficiente que ela diga o nome do aluno para obter sua participação na forma de respostas, comentários e/ou opiniões.

A esse respeito, as alunas A1 e A16, vendo-se no papel de professor, mencionaram o uso de perguntas como procedimento pedagógico para fazer o aluno participar da aula.

P1 e P2 elicitam participação alocando turnos e fazendo perguntas. Elas fazem verificação de compreensão com a mesma função, isto é, com a função metacomunicativa (Stubbs, 1983) de estabelecer se os enunciados emitidos anteriormente foram entendidos pelos alunos e se eles estão acompanhando a aula. P2, no entanto, diferencia-se de P1, pois faz uso dos procedimentos discursivos, pedidos de confirmação e de clarificação. Estes procedimentos, nas aulas observadas, são parte integrante de atividades de produção de linguagem oral em que há discussão a partir de um tema. Enquanto P1 enfatiza modificações nos aspectos lingüísticos, P2 faz fala modificada com redundância a qual parece ter um efeito maior na compreensão da sua fala, pois ela

re-elabora a informação, o conteúdo, de uma maneira variada. Esta redundância seria marcada pela repetição e pelo rephraseamento do enunciado.

Com relação à **fala facilitadora**, P2 faz este tipo de fala a nível discursivo quando emite enunciados e/ou palavras com o objetivo de completar o enunciado do aluno ajudando-o a elaborar sua fala no momento da produção e a dar continuidade ao desenvolvimento da atividade proposta. P2 preenche os espaços na fala do aluno falando por e com ele, principalmente através do uso de perguntas. Diferentemente de P1, ela não faz uso do procedimento discursivo andaime (Cazden, 1988). P2 faz este tipo de fala com características de facilitação a nível sintático, lexical e fonológico. Ela produz uma fala ajustada aproximadamente ao nível lingüístico dos alunos a qual é dirigida a eles em um ritmo de fala pausado. As repetições presentes em sua fala se revelaram necessárias para a interação aluno-professor.

Ela revela na entrevista sua percepção da fala facilitadora quando faz as seguintes observações:

"qualquer vocabulário que a gente introduza/ você acaba dando uma volta e fazendo a pergunta de outra maneira/ explicando aquele vocabulário na /.../ na pergunta seguinte /.../"

"...eu tenho a tendência de ser um líder muito presente então eu acho que eu tenho dominado em grande parte as AULAS (.) quando o aluno não responde eu acabo respondendo por ele e:: isso eu acho que tá atrapalhando /.../ e eu tenho/ eu procuro me refreá também nesses meus impulsos de:: (.) expôr as minhas idéias mesmo porque num adianta né/ (.) num é esse o objetivo /.../"

A fala facilitadora de P2 se revela bem próxima de uma fala simplificadora quando ela assume o controle e dirige as

interações de etapas no momento (ii) da aula a cargo dos alunos apresentadores (vide 3.2.2.3). Ao falar com e por seus alunos, ela confirma sua baixa expectativa em relação a eles. P2 se reporta a esta expectativa na entrevista.

"...eles mal ouvem o que eles falam /.../ eles mal ouvem o seu próprio discurso /.../"

"...então eles sempre mantêm no tipo de estrutura simples (.) na parte de produção oral /.../ eles têm problemas seríssimos de:: de construção de sentenças /.../ sentenças longas prá eles são (assim) misteriosas /.../"

"...Toda vez que HA um escorregão e que eu uso uma estrutura mais complexa/ eu noto que eles não entendem /.../"

A fala facilitadora é feita por P1 e P2 não somente para ajudar o aluno a elaborar sua fala, mas também com o objetivo de levar o aluno a produzir a língua-alvo para dar continuidade à aula que não pode parar.

A fala com organização episódica deixou de ser mencionada na análise dos dados de P2 visto que esses dados evidenciaram uma organização temática. A fala de P2 por ser construída a partir do discurso em LE dos artigos de revista tem temas que podem abranger uma organização temática. Propõe-se então uma ampliação deste tipo de fala de modo a incluir uma fala com organização temática.

No que se refere à percepção que P2 tem de sua fala na aula de LE, esta diverge da percepção de suas alunas. Elas declararam que entendem a fala de P2 na sala de aula, enquanto que P2 afirmou que seus alunos não a entendem embora faça uma fala simplificada.

"...não\ num acho não eu acho que a vezes (.) não é tanto pelo inglês que eu uso (.) que eu tenho procurado usá um registro até bem baixo eu fico até às vezes com vergonha do tipo de registro que a gente tá usando na sala de aula (eu) acho que é um inglês muito pobre/ de vocabulário muito pobre /.../"

Ela reforça sua percepção de que seus alunos não entendem sua fala em LE quando afirma "...porque você/ olha prá/ quando cê olha pro aluno cê vê que aquilo tá/ no ar que num /.../ atravessô mesmo né/ /.../". Diante disso, ela procura fazer uma fala com estruturas sintaticamente menos complexas, conforme ela declara

"...eu tenho evitado usar estruturas mais complexas mais às vezes escorrega mesmo e Toda vez que HÁ um escorregão e que eu uso uma estrutura mais complexa/ eu noto que eles não entendem /.../"

Contudo a análise dos dados revelou que P2 não faz essa fala tão simplificada com "um inglês tão pobre" que ela diz fazer. Ela faz sim uma fala facilitadora que é parte das obrigações profissionais do professor (Cicurel, 1990). Ela não faz uma fala simplificadora possivelmente porque a aula de Prática Oral não seria o momento de fazer simplificação, mas sim o momento para conversar, praticar a LE. Um outro fator que pode levá-la a não fazer este tipo de fala seria talvez decorrente de sua baixa expectativa em relação aos alunos, pois como eles não entendem sua fala em LE, ela parece considerar que não vale a pena fazer simplificações. Ela pode também não fazer uma fala simplificadora porque se propõe manter um nível mais elevado na licenciatura com vistas a uma eventual melhoria no nível de ensino de LE no 1º e 2º graus.

"...é um/ a tentativa que a gente tem sempre é de mantê um nível mais elevado aqui prá que quem saia /.../ possa introduzi um nível melhor no ensino do 1º e do 2º graus e tem sido difícil /.../"

P1, diferentemente de P2, faz fala simplificadora porque tem uma baixa expectativa em relação a seus alunos no que se refere à compreensão do discurso do LD e de sua fala em LE. Para ela, o aluno precisa da ajuda do professor para entender a LE.

Ainda em relação à percepção da fala de P2, suas alunas alegaram que a compreensão dessa fala ocorre com certa facilidade primeiramente porque P2 faz uma fala modificada, ajustada ao nível lingüístico dos alunos. Em segundo lugar, devido à familiaridade e previsibilidade do discurso de sala de aula. Finalmente, porque P2 faz uma fala com pronúncia "clara" e ritmo pausado. A compreensão que essas alunas disseram ter da fala de P2 pode ter sido garantida pela estrutura ritualizada da aula.

As alunas de P1 também alegaram que entendem a fala de sua professora devido à familiaridade e à previsibilidade do discurso de sala de aula. Elas acrescentaram ainda que a compreensão dessa fala ocorre por se tratar de uma interação face-a-face num contexto de sala de aula e porque P1 faz repetições, gestos e acompanha um LD.

A análise dos dados revelou que P1 e P2 e suas alunas têm diferentes percepções da fala do professor em sala de aula. As duas professoras fazem fala modeladora, elicitadora de participação e facilitadora, enquanto que somente P1 faz fala metalingüística e simplificadora. Com relação às características, a fala das professoras apresentou negociação e redundância.

Entretanto, somente a fala de P1 apresentou modificação não-verbal e ausência de organização episódica. Enquanto que a fala de P2 evidenciou modificação na seleção de informações e uma organização temática.

No que se refere à concepção de linguagem de P2, os dados evidenciaram uma visão de língua como objeto, pois em sua prática em sala de aula há somente espaço para aspectos discursivos (assistemáticos) os quais levam à concretização dos aspectos lingüísticos (sistemáticos) obtidos pelos alunos em disciplinas específicas que ensinam tais aspectos.

No que se refere à concepção de linguagem de P1, os dados evidenciaram também uma visão de língua como objeto, uma vez que ela abre espaço em sua prática de sala de aula para aspectos lingüísticos (sistemáticos). Nas aulas observadas, as duas professoras excluem, portanto, a possibilidade de uma relação de complementaridade entre os aspectos lingüísticos e discursivos da língua-alvo que se articulam na negociação/construção de significados durante a interação.

Um aspecto que chamou atenção nos dados foi o fato das professoras observadas apresentarem pontos semelhantes em sua prática de sala de aula no que se refere a procedimentos pedagógicos e a fala de professor. Este fato pode ser atribuído à questão da aula como ritual e às obrigações profissionais do professor (Cicurel, 1990) que influenciam e marcam o papel do professor na sala de aula.

NOTAS DO CAPÍTULO 3

[1] As alunas do 4º ano foram entrevistadas para responder a duas das seis perguntas da entrevista com o aluno-professor com o objetivo de verificar se tinham recebido orientações sobre o ensino de linguagem oral e se tinham discutido/refletido sobre o que é compreender e falar uma LE, uma vez que tinham cursado a disciplina de metodologia e/ou lingüística aplicada ao ensino de línguas.

[2] As alunas estão identificadas de acordo com a ordem da lista de chamada.

[3] O termo **atividades** está sendo usado com base na conceituação proposta por Harmer (1983). Trata-se de um termo de sentido amplo usado para dar uma descrição geral do que vai acontecer na aula, sem, entretanto, referir-se a itens lingüísticos. São consideradas atividades os jogos, as simulações, a produção escrita, a compreensão de linguagem oral, a conversa social (social talk), a composição oral. Uma atividade refere-se àquilo que o professor pensa quando é perguntado "o que você vai fazer hoje na aula?".

[4] No trecho transcrito a seguir P1 fala aos alunos sobre esse seu objetivo ao ensinar fonética.

P : ...ok now I I think we're going to have something because ahm you're finishing your your English ahm

A : (incomp)

P : classes you're going to have English of course in Literature (incomp) éh:: and I think this ahm you should have eh because so when you have your dictionary and you have some words you don't know how you should spell this or that word (now) you go to the dictionary and "let's see what this (word) mean" ((reproduz possível fala de um aluno)) and you have know HOW to ahm to READ the Phonetics /.../ (aula 04 GD1III)

[5] A transcrição do segmento da referida atividade de produção de linguagem oral encontra-se no APENDICE. Gostaria de observar que neste segmento a fala de P1 apresenta as mesmas características de sua fala em atividades de compreensão e produção de linguagem escrita. Algumas dessas características seriam: fala elicitadora de participação com modificações nos aspectos lingüísticos e na estrutura interacional (repetição de seu próprio enunciado e do enunciado dos alunos, repetição semântica); fala metalingüística, simplificadora e facilitadora.

[6] Cicurel (1990) denomina **encenação do saber** a um dos procedimentos pedagógicos usados pelo professor que diz respeito ao fato de ele protelar a resposta ao aluno através da teatralização, do suspense e da simulação de ignorância do saber. (vide Capítulo II: 2.4.3)

CAPITULO 4

CONCLUSÃO E ALGUNS SUBSIDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta dissertação apresentei e comentei aspectos da aula de LE revelados pela pesquisa de sala de aula com enfoque na interação professor-aluno que realizei no curso de licenciatura em língua estrangeira em duas universidades. O foco da dissertação foi a natureza da fala do professor de inglês como LE na interação regular em sala de aula em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral.

Esta pesquisa apresentou o ponto de vista da professora de língua inglesa que está preocupada com a formação do professor de inglês como LE num contexto de ensino no Brasil. Considera-se este ponto de vista relevante uma vez que o professor de LE das licenciaturas em letras não parece considerar-se um formador de futuros profissionais de ensino. Considera-se somente um professor que tem por objetivo e tarefa ensinar a língua-alvo, ou seja, formar um aluno-professor proficiente linguisticamente sem levá-lo a observar e refletir sobre sua prática de aprendiz e sobre o processo de ensinar desenvolvido por seu professor.

Os resultados, que dizem respeito aos dois contextos investigados, apontaram que no geral o professor faz o que diz fazer.

Com relação à percepção que professor e alunos têm da fala do professor (pergunta de pesquisa 1), houve uma divergência entre a percepção das professoras observadas e das alunas entrevistadas. P1 e P2 afirmaram que seus alunos não entendem sua fala em LÊ, enquanto que suas alunas declararam que de um modo geral entendem essa fala. Entretanto, as professoras revelaram uma coerência entre o dizer e o fazer, pois a partir dessa percepção construíram nas aulas observadas uma fala facilitadora, sendo que P1 construiu também uma fala simplificadora. P2, por sua vez, revelou ter a percepção de que faz uma fala facilitadora. Contudo, nenhuma das professoras evidenciou capacidade nem prática de reflexão sobre as implicações que essa fala tem no processo de ensino/aprendizagem na interação professor-aluno, mais especificamente, no desenvolvimento da compreensão e produção de linguagem oral do aluno-professor.

Com relação à natureza da fala do professor na interação regular em sala de aula (pergunta de pesquisa 2), os dados evidenciaram que a fala de P1 e de P2 pode ser caracterizada como uma fala modeladora, elicitadora de participação e facilitadora com modificações nos aspectos lingüísticos e na estrutura interacional. A fala das professoras apresentou também características de negociação e de redundância. Foi evidenciado ainda que P1 fez mais simplificações em sua fala do que P2. Sua percepção aliada à sua visão de compreensão e de

ensino/aprendizagem de LE levaram-na a transformar a fala facilitadora em uma fala simplificadora ao se dirigir a seus alunos. Em contrapartida, a visão de linguagem e de ensino/aprendizagem de P2 contribuíram para que ela não fizesse fala metalingüística e simplificadora nas aulas observadas.

O fato de P2 não fazer fala metalingüística está coerente com sua visão estruturalista de linguagem e de ensino/aprendizagem. Para ela, a aula de prática oral se constitui em um espaço para o aluno pôr em prática o conhecimento sobre a estrutura da língua-alvo que ele aprendeu e/ou está aprendendo nas disciplinas do currículo que ensinam a sintaxe da língua-alvo. Ela não faz uma fala simplificadora possivelmente porque sua aula não seria o momento de fazer simplificação, mas sim o momento para conversar, praticar a LE. Além disso, embora tenha uma baixa expectativa em relação à compreensão que seus alunos têm de sua fala, P2 parece considerar que não vale a pena fazer simplificações. Ela pode também deixar de fazer este tipo de fala uma vez que, conforme declarou na entrevista, se propõe manter um nível mais elevado na licenciatura com vistas a uma eventual melhoria no nível de ensino de LE no 1º e 2º graus.

A pesquisa ampliou o instrumental de análise da fala do professor através de uma re-categorização dos tipos de fala.

Os resultados revelaram três novos tipos de fala do professor, a saber, a fala elicitadora de participação, a fala facilitadora e a fala simplificadora. O primeiro tipo, refere-se ao objetivo do professor de fazer o aluno participar das atividades propostas para oportunizar a aprendizagem da língua-alvo através de alocação verbal e/ou gestual de turnos e de

colocação de grande quantidade de perguntas. O segundo tipo, constitutivo do papel de professor, faz parte da obrigação profissional de fazer compreender e fazer produzir e é construído através do uso de recursos de facilitação a nível discursivo e lingüístico. O terceiro tipo reflete o extremo da ajuda condescendente do professor, pois está ligado a uma baixa expectativa em relação ao rendimento do aluno.

Houve também uma ampliação da fala modeladora que, além do nível fonológico descrito por van Lier (1988), ocorreu nos níveis sintático, lexical e discursivo nos dados analisados. Este tipo de fala quando produzido por P1 e por P2 evidenciou o nível metalingüístico implícito nas editorações fonológica, sintática, lexical e discursiva.

A fala sem organização episódica, diferentemente do que afirma Oller (1983), evidenciou na interação em sala de aula, principalmente no tocante à fala de P1, uma lógica característica de uma atividade metalingüística realizada na sala de aula.

A respeito da fala facilitadora, os dados evidenciaram que este tipo de fala é feito pelo professor não somente para ajudar o aluno a elaborar sua fala, mas muitas vezes o professor, especificamente P1, usou esta fala aliada ao procedimento discursivo andaime com o objetivo de levar o aluno a completar o exercício, a apresentar logo uma resposta para, desta maneira, dar continuidade à aula que não pode parar.

Esta fala pode ser modeladora ou até mesmo simplificadora no sentido de que ao falar com e pelo aluno o professor tem a tendência de desconsiderar as escolhas do aluno.

O professor fornece um enunciado-modelo, elaborado a partir de sua interpretação da fala do aluno e seu conhecimento da língua-alvo e/ou de mundo, o qual pode deixar de expressar o que o aluno quer dizer.

A fala simplificadora, por sua vez, pode ser feita devido a uma quase obstinação do professor em cumprir sua obrigação profissional de fazer compreender, uma vez que tem baixa expectativa em relação à compreensão do aluno. Nas aulas observadas esta fala foi (re)produzida por um dos alunos de P1 ao se dirigir à professora.

Uma fala simplificadora contribui para que o aluno-professor somente consiga entender uma linguagem simplificada e, conseqüentemente, produza a língua-alvo de uma maneira artificialmente explícita que estaria distanciada da fala fora da sala de aula (cf. Brown & Yule, 1983) onde nem sempre há uma fala simplificadora. Este aluno, futuro profissional de ensino de LE, incorpora em sua fala as marcas de facilitação e de simplificação usadas por seus professores e reproduz esse modo de falar durante sua formação e quando na posição de professor. O professor que forma este futuro profissional simplificaria sua fala em demasia porque parte do pressuposto de que o aluno não compreende uma fala não simplificada. A representação de aluno que o professor tem seria um reflexo de sua formação profissional que vê o aprendiz como aquele que não entende ou dificilmente entende o insumo na língua-alvo sem que seja simplificado. Esta representação seria também fortalecida pela expectativa do aluno de que seu professor o ajude na compreensão de textos orais e/ou escritos, ou seja, ele espera receber de tais textos o conteúdo

simplificado, pensado, "respondido" pelo professor. A questão da fala simplificadora e suas implicações na formação do professor deveria ser investigada, bem como, a natureza da fala de um professor que tem consciência das implicações de uma fala simplificadora.

A análise dos dados possibilitou uma ampliação do conceito de fala do professor. Trata-se, portanto, de uma fala planejada e, ao mesmo tempo, improvisada a qual é construída a partir não somente de um modelo didático pré-existente, mas principalmente, a partir da visão de linguagem, de compreensão e de ensino/aprendizagem que se depreende da prática do professor em sala de aula na interação com os alunos. Esta fala é construída também a partir da representação que o professor tem de seu papel (parte de suas obrigações profissionais) e do papel de aluno na aprendizagem de compreensão e produção de linguagem oral.

Os dados analisados indicam que a crença de que o LD determinaria um tipo de fala livresca não procede, uma vez que o ritual da sala de aula vai invariavelmente levar o professor que adota ou não um LD a desempenhar e cumprir suas obrigações profissionais, a pôr em cena seu "habitus" didático e a fazer fala de professor. Em outras palavras, a adoção ou não-adoção de LD não implica em diferença na ritualização de sala de aula e na fala do professor.

A ritualização é constitutiva da aula, a própria literatura fala da impossibilidade da não existência de elementos ritualísticos na aula. Assim, o ritual é necessário porque

orienta e apresenta uma margem de previsibilidade que ajuda o aluno a diminuir a tensão diante do novo, do imprevisível. Entretanto, quando se torna excessivamente previsível, rotinizado, esse ritual pode inibir a consciência, como por exemplo, foi evidenciado no caso de P2. Ela não fez nas aulas observadas fala metalingüística, mas se reportou na entrevista à necessidade de o aluno ter uma competência gramatical para compreender e falar a LE, e fez críticas à compartimentalização das disciplinas na grade curricular da licenciatura, observando que os alunos em suas aulas deixam de pôr em prática o conhecimento sobre a sintaxe da LE adquirido em outra disciplina. Entretanto, apesar de criticar o esquema, P2 convive com ele, pois nas aulas observadas ela contribui para essa compartimentalização ao deixar de fazer uma fala metalingüística por considerar que este tipo de fala não tem lugar em suas aulas de prática de produção de linguagem oral.

A fala do professor parece estar delimitada pela utilização de um inglês livresco seja ele decorrente do LD ou de texto denominado autêntico. No discurso de sala de aula parece não haver espaço para o inglês coloquial considerado pelas alunas entrevistadas como necessário para entender e falar a LE fora da sala de aula. A fala expositivo-proposicional parece não "permitir" o coloquial. O ensino da linguagem oral ou perpassa pelo LD que é distante da linguagem do dia-a-dia, e mesmo que haja essa linguagem ela é "de livro"; ou perpassa por texto escrito "autêntico" de prosa jornalística, um texto muito formal. Embora não tenha evidências a partir dos dados analisados, a questão da linguagem oral no LD, diálogos escritos preparados

especificamente para o ensino que apresenta a linguagem destituída de suas marcas orais deve ser investigada. A questão do ensino de produção oral mediada por texto escrito "autêntico" de prosa jornalística deve ser também investigada.

Os resultados desta pesquisa apontam que nem professor nem aluno percebem que a fala do professor se constitui no insumo mais constante, senão o único, para a compreensão e produção de linguagem oral na sala de aula. Nesse sentido, a questão da fala facilitadora e da fala simplificadora precisa ser não somente levada ao conhecimento do professor formador e do aluno-professor, mas deve ser principalmente uma questão de reflexão. Se não houver um trabalho nesse sentido, há o risco de o professor transformar a fala facilitadora em uma fala simplificadora. Esse tipo de fala revela uma visão condescendente do papel do aluno que não vai realmente assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, e do papel paternalista do professor que não leva o aluno a assumir tal responsabilidade. A fala simplificadora revela ainda uma concepção de educação como redução, simplificação do mundo. Uma concepção desta natureza pode ser repensada através de uma tomada de consciência do professor.

O espaço para o debate e a reflexão a respeito das características e funções, e das implicações da fala do professor para o ensino/aprendizagem de linguagem oral deverá ser fornecido nos cursos de formação de professor através da inclusão em seu conteúdo programático de bibliografia relativa à fala do professor, especificamente, à fala facilitadora e simplificadora.

Entretanto, a literatura a esse respeito apresenta estudos que geralmente deixam de investigar o porquê do professor fazer determinado tipo de fala com determinadas características. Estes estudos ficam no como se faz essa fala de professor (a fala pela fala) e, quando dizem o porquê se faz essa fala, limitam-se a observar que as modificações são feitas com o objetivo de facilitar a compreensão, de tornar o insumo compreensível, de reparar quebras reais ou potenciais na conversação.

Estes estudos (Sinclair, 1982; Long & Sato, 1983; Chaudron, 1983; Pica & Doughty, 1986; Lynch, 1988, entre outros) deixam de considerar o contexto maior em que a fala do professor é construída, que permite entendê-la em sua amplitude. Este contexto envolve as obrigações profissionais do professor (Cicurel, 1990) que incluem as representações de professor e de aluno no processo de ensinar e de aprender; a aula como ritual (Cicurel, op.cit.; van Lier, 1988; Wong-Fillmore, 1985; Stubbs, 1983) e o discurso de sala de aula (Cicurel, 1986; 1990; Cazden, 1988; Ehlich, 1986) . A fala do professor, construída a partir de suas obrigações profissionais, está circunscrita à aula como ritual que, por sua vez, está circunscrita ao discurso de sala de aula onde essa fala se dá.

No que diz respeito ao curso de formação de professor, não basta elaborar um conteúdo programático que dê ao aluno-professor alguns subsídios teóricos sobre a fala e as obrigações profissionais do professor; sobre a aula como ritual e o discurso de sala de aula; ou ainda que este aluno leia relatos de pesquisa de base interpretativista sobre a fala do professor. Ele deve ser levado a observar na interação regular em sala de aula a sua

própria fala de professor e/ou a fala de outro professor com o objetivo de obter, num primeiro momento, sua percepção dessa fala seja no papel de professor ou de observador. Para, em seguida, discutir e fazer reflexões a respeito do papel e das implicações desta fala no ensino/aprendizagem. Ele deve também ser levado a resistir ao seu envolvimento automático na programação do LD que pode impedi-lo, enquanto professor, de re-elaborar o conteúdo programático ali sugerido. O conteúdo programático deve ser resultado de uma constante reflexão sobre o percurso a ser feito na prática de ensino/aprendizagem.

Conforme explicitado no capítulo 3 (3.1), uma perspectiva interpretativista orientou o desenvolvimento da pesquisa de que resultou a presente dissertação. A interpretação dos dados obtidos na sala de aula, realizada em termos de organização discursiva respaldada na literatura resenhada, revela, como já foi colocado, a presença de três pontos de vista: o do pesquisador, o dos professores e o dos alunos, os quais conseqüentemente remetem a uma realidade dinâmica.

As possibilidades de eficácia desta linha de pesquisa que coloca em confronto pontos de vista diferentes na interpretação dos dados obtidos do cotidiano de uma sala de aula, revelaram-se para mim no decorrer e na conclusão da pesquisa. A colocação em evidência e o confronto de visões fechadas em si mesmas leva a uma reflexão e conseqüentemente a uma revisão da prática. A prática no social tende à construção de regularidades e à homogenização dentro das quais somos inseridos sem distanciamento para a crítica. Nossa prática só pode ser

verdadeiramente revisada se puder ser visualizada à distância. Daí a análise de uma prática "individual", distanciada de nós mesmos, poder espelhar a nossa própria. Considero que a pesquisa realizada em sala de aula, na perspectiva em que esta foi realizada, se constitui em recurso eficaz para possibilitar o distanciamento que propicia a revisão de nossa própria prática.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. Why don't learners learn what teachers teach? - the interaction hypothesis (mimeo) **IRAL/BAAL**, 1984.
- ALLWRIGHT, D. *Observations in the Language Classroom*. London: Longman, 1988.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K.M. *Focus on the Language Classroom*. Grã Bretanha: Cambridge University Press, 1991.
- ASTON, G. Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics*, 7(2):128-43, 1986.
- BAKHTIN, M (Volochnikov) *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. 4a ed., São Paulo: Hucitec, 1988.
- BOURNE, J. 'Natural acquisition' and a 'masked pedagogy'. *Applied Linguistics*, 9(1): 83-99, 1988.
- BOYLE, J.P. Factors affecting listening comprehension. *ELT Journal*, 38 (1):34-8, 1984.
- BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2): 89-112, 1980.
- BREEN, M.P. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1):60-70, 1985.
- BROWN, G. Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 7(3):284-302, 1986
- BROWN, G. *Listening to Spoken Language*. London: Longman, 1977.
- BROWN, G, & YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BROWN, D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 2a ed. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- BROWN, D.H. The consensus: another view. *Foreign Language Annals*, 17(4):277-80, 1984.
- BUSNARDO, J. & MORAES, M.G. Negociando o sentido. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1:9-33, 1983.
- BYRNES, H. The role of listening comprehension: a theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17(4):317-29, 1984.
- CALL, M.E. Auditory short-term memory, listening comprehension and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19(4):765-81, 1985.

- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1):1-47, 1980.
- CAVALCANTI, M. C. *Interação Leitor-Texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1989.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17:133-44, 1991.
- CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CHAUDRON, C. Foreigner Talk in the classroom - an aid to learning? In: H.W. Seliger & M.H. Long (orgs.), 1983(a).
- CHAUDRON, C. Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learner's recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3):437-58, 1983(b).
- CHAUDRON, C. A method for examining the input/intake distinction. In: S. M. Gass & C. G. Madden (orgs.), 1985.
- CHAUDRON, C. Classroom research: recent methods and findings. *AILA Review*, 5:10-9, 1988(a).
- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988(b).
- CICUREL, F. Le discours en classe de langue, un discours sur mesure? *Études de Linguistique Appliquée*, 61:103-13, 1986.
- CICUREL, F. Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: L. Dabène et. al. *Variations et Rituels en Classe de Langue*, 1990.
- COHEN, L. & MANION, L. *Perspectives on Classrooms and Schools*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- CONSOLO, D.A. *O Livro Didático Como Insumo Na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1990.
- CORACINI, M.J.F. Contribuição para uma análise do discurso pedagógico. *the ESP*, 11(1):49-58, 1990.
- CORDER, S.P. The significance of learner's errors. *IRAL*, 5(4):161-70, 1967.
- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M-C. & FOERSTER, C. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1990.

- DIRVEN, R. OAKESHOTT-TAYLOR, J. Listening Comprehension. *Language Teaching*, 17(4):326-43, 1984.
- DIRVEN, R. & OAKESHOTT-TAYLOR, J. Listening Comprehension. *Language Teaching*, 18(1):2-20, 1985.
- DORNYEI, Z. Krashen's input hypothesis and Swain's output hypothesis in practice: designing "i+1" teaching techniques. *FORUM*, 29 (1):33-5, 1991.
- DUFF, P.A. & POLIO, C.G. How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2):154-65, 1990.
- EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 11:145-72, 1986.
- ELLIS, R. Principles and Practice in Second Language Acquisition S. Krashen, 1982. *ELT Journal*, 37 (3):283-4, 1983.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985(a).
- ELLIS, R. Teacher-pupil interaction in second language development. In: S.M. Gass & C.G. Madden (orgs.), 1985(b).
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: Macmillan, 1986.
- FAERCH, C. & KASPER, G. The role of comprehension in second-language learning. *Applied Linguistics*, 7(3):257-74, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 9:739-63, 1985.
- FERGUNSON, C.A. Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17:1-14, 1975.
- FRANZONI, P.H. Nos Bastidores Da "Comunicação Autêntica". Uma Reflexão Em Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1991.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- GARROD, S. Language comprehension in context: a psychological perspective. *Applied Linguistics*, 7(3):226-38, 1986.
- GASS, S.M. & MADDEN, C.G. (orgs.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- GASS, S.M. Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9(2):198-217, 1988.

- GIMSON, A. C. An Introduction to the Pronunciation of English. 2^a ed. London: Edward Arnold, 1970.
- GRANDCOLAS, B. Etudes anglo-saxonnes sur "teacher talk". Etudes de Linguistique Appliquée, 61:114-20, 1986.
- GREGG, K.R. Krashen's monitor and Occam's razor. Applied Linguistics, 5(2):79-100, 1984.
- GUMPERZ, J.J. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1983.
- HENZL, V. Foreign talk in the classroom. IRAL, 17(2):159-67, 1979.
- KRASHEN, S.D. The input hypothesis. In: J.E. Alatis (org.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- KRASHEN, S.D. Effective second language acquisition: insights from research. In: J.E. Alatis, H.B. Altman & P.M. Alatis (orgs.) The Second Language Classroom: Directions for the 1980's. New York: Oxford University Press, 1981.
- KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S.D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S.D., TERRELL, T., EHRMAN, M.E., & HERZOG, M. A theoretical basis for teaching the receptive skills. Foreign Language Annals, 17(4):261-75, 1984.
- HYMES, D. On communicative competence. In: J.B. Pride & S.J. Holmes (orgs.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- LARSEN-FREEMAN, D. State of the art on input in second language acquisition. In: S.M. Gass & C.G. Madden (orgs.), 1985.
- van LIER, L. Analysing interaction in second language classrooms. ELT Journal, 38(3):160-69, 1984.
- van LIER, L. The Classroom and the Language Learner. London: Longman, 1988.
- LIGHTBOWN, P. Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In: H. Seliger & M. H. Long (orgs.), 1983.

- LONG, D.R. Second language listening comprehension: a schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73:32-40, 1989.
- LONG, D.R. Listening comprehension: need and neglect. *Hispania*, 70 (4):921-28, 1987.
- LONG, M.H. Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning. In: H.W. Seliger & M.H. Long (orgs.), 1983(a).
- LONG, M.H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2):126-41, 1983(b).
- LONG, M.H. Questions in foreign talk discourse. *Language Learning*, 31:135-6, 1981.
- LONG, M.H. & SATO, C. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's questions. In: H.W. Seliger & M.H. Long (orgs.), 1983.
- LONG, M.H. Input and second language acquisition theory. In: S.M. Gass & C.G. Madden (orgs.), 1985.
- LYNCH, A.J. Speaking up or talking down: foreign learners reactions to teacher talk. *ELT Journal*, 42 (2):109-16, 1988.
- MACHADO, R.O.A. As implicações teóricas e práticas subjacentes à alegada dicotomia língua-alvo como vs. língua-alvo como processo objeto. Comunicação apresentada no IX ENPULI, Natal-RN, 1989.
- MACHADO, R.O.A. A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. *Contexturas*, 1:55-64, 1992.
- MCLAUGHLIN, B. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28 (2):309-32, 1978.
- MACNAMARA, J. Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions. *The Modern Language Journal*, 58(5-6):250-4, 1973.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Atica, 1986.
- MENEZES, L.M.T.S. Sugestões para o ensino da leitura para iniciantes em língua estrangeira. *Cadernos PUC*, 16:59-68, 1983.
- MENEZES, L.M.T.S. O horizonte sócio-cultural da leitura em língua estrangeira: algumas reflexões. *Letras Hoje*, 19(1):23-30, 1986.

- MITCHELL, R. Process research in second-language classrooms. *Language Teaching*, 18 (4):330-52, 1985.
- MOITA LOPES, L.P. Eles não aprendem português quanto mais inglês - a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. s.d. (mimeo)
- MURPHEY, T. You and I: adjusting interaction to get comprehensible input. *FORUM*, 28 (4):2-5, 1990.
- NAGLE, S.J. & SANDERS, S.L. Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 20 (1):9-26, 1986.
- NORD, J.R. Developing listening fluency before speaking: an alternative paradigm. *System*, 8 (1):1-22, 1980.
- NYSTROM, N.J. Teacher-student interaction in bilingual classrooms: four approaches to error feedback. In: H.W. Selinger & M.H. Long (orgs.), 1983.
- OLLER, J.W. *Language Tests at School*. Longman, 1979.
- OLLER, J. Story writing principles and ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17 (1):39-53, 1983.
- OLLER, J. *Language Tests At School: a pragmatic approach*. Harlow: Longman, 1986.
- van PATTEN, B. Can learners attend to form and content while processing input? *Hispania*, 72:409-17, 1989.
- PICA, T., DOUGHTY, C. & YOUNG, R. Making input comprehensible: do interactional modifications help? *I.T.L.*, 72:1-25, 1986.
- PICA, T., DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: S.M. Gass & C.G. Madden (orgs.), 1985.
- RICHARDS, J.C. Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2):219-40, 1983.
- RICHARD-AMATO, P.A. *Making It Happen*. New York: Longman, 1988.
- RIDING, R.J. & VINCENT, D.J.T. Listening comprehension: the effects of sex, age, passage structure and speech rate. *Educational Review*, 32 (3):259-66, 1980.
- RIVERS, W.M. Comprehension and production in interactive language teaching. *The Modern Language Journal*, 70:1-7, 1986.
- ROA POLANCO, D. Afeto e Insumo Lingüístico no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira de Tipo Instrumental na Colômbia. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1989.

- ROBERTS, C., SIMONOT, M., BREMER, K. & VASSEUR, M-T. Ways of achieving understanding: communicating to learn in a second language. L2 Acquisition by Adult Immigrants. Final Report, vol.1, (mimeo), 1988.
- ROBERTS, J.T. Recent developments in ELT. *Language Teaching*, 15(2):94-110, 1982.
- RUBIN, J. What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1):41-51, 1975.
- RUBIN, J. The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2:117-31, 1981.
- RUMELHART, D.E. Understanding. In: J.Flood (org.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984.
- SALEEMI, A.P. Inputs for L2 acquisition. *IRAL*, 27 (3):173-91, 1989.
- SCARCELLA, R.C. & HIGA, C. Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning*, 31(2):409-37, 1981.
- SCHACHTER, J. Three approaches to the study of input. *Language Learning*, 36(2):211-25, 1986.
- SELIGER, H.W. Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27(2):263-78, 1977.
- SELIGER, H.W. & LONG, M. H. (orgs.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- SHARWOOD-SMITH, S. Comprehension versus acquisition: two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7(3):239-56, 1986.
- SHEERIN, S. Listening comprehension: teaching or testing? *ELT Journal*, 41(2):126-31, 1987.
- SINCLAIR, S. & COULTHARD, R.M. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- SINCLAIR, J. *The Structure of Teacher Talk*. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham, 1982.
- SNOW, B.G. & PERKINS, K. The teaching of listening comprehension and communicative activities. *TESOL Quarterly*, 13(1):51-63, 1979.

- SOARS, J. & SOARS, L. *Headway - upper-intermediate*. Oxford University Press, 1987.
- SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- STERN, H.H. *Fundamental Concepts in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STUBBS, M. *Discourse Analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S.M. Gass & C.G. Madden (orgs.), 1985.
- VARONIS, E.M. & GASS, S. Non-native conversations: a model 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*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1990.
- WAGNER-GOUGH, J. & HATCH, E. The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25: 297-308, 1975.
- WEISSBERG, R. Promoting acquisition in the conversation class. *English Teaching Forum*, 26(4):6-4, 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. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WILKES, H. The aural component: what the teacher needs to know. *The Canadian Modern Language Review*, 38(1):68-80, 1981.
- WINITZ, H. (org.) *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.
- WONG-FILLMORE, L. When does teacher talk work as input? In: S.M. Gass & C.G. Madden (orgs.), 1985.
- YULE, B. Comprehensible notions. *Applied Linguistics*, 7(3):275-83, 1986.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A FALA DO PROFESSOR DE INGLES COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ALGUNS SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ROSITA OLIVEIRA DE ALMEIDA MACHADO

A P E N D I C E

Este exemplar é a recepção final da tese
defendida por Rosita Oliveira de
Almeida Machado
e aprovada pela Comissão Julgadora em
11/12/92.

M. Cavalcanti
Prof. Dra. Mairilda de Couto Cavalcanti

Campinas, 1992

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

INDICE

i

Convenções para a Transcrição de Dados	ii
Aulas Professor 1 (P1)	
Notas de Campo Aula 04	2
Roteiro da Aula 04	7
Transcrição Parcial da Aula 04	12
Exercício Usado na Aula 04 (LD p.6)	24
Exercício Usado na Aula 04 (LD p.7)	25
Exercício Usado na Aula 04 (Livro de Exercícios p.9)	26
Transcrição de Segmento de Atividade de Produção de Linguagem Oral	27
Aulas Professor 2 (P2)	
Notas de Campo Aula 03	32
Roteiro da Aula 03	36
Transcrição Parcial da Aula 03	46
Artigo Usado na Aula 03	57
Entrevistas	
Perguntas para Entrevista com o Professor	59
Transcrição da Entrevista com Professor 1	60
Transcrição da Entrevista com Professor 2	93
Roteiro Parcial da Entrevista Retrospectiva com P2	139
Transcrição de Trechos da Entrevista Retrospectiva com P2	145
Perguntas para Entrevista com o Aluno-Professor	149
Transcrições de Entrevistas	
Aluna 3º ano/Universidade 1	150
Aluna 4º ano/Universidade 2	164

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DE DADOS
(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	= professor
A	
A(?)	= aluno não identificado
A1	= aluno identificado
AA	= alunos
TG	= texto gravado da entrevista com os professores
XX	= nomes próprios, instituições, livros didáticos, etc, considerados confidenciais
(.)	= micropausa
(...)	= pausa mais longa
((ri))	= comentário da pesquisadora
()	= dúvidas e suposições
(incomp)	= fala incompreensível
[	= sobreposição de vozes
" "	= reprodução de discurso direto e leitura em voz alta
MESma	= ênfase ou acento enfático
éh::	= alongamento
?	= mantido nas interrogações
↗	= entoação levemente ascendente
↘	= entoação descendente
/	= truncamento brusco
/.../	= corte na transcrição
_____	= transcrição parcial

Observação: Os termos ano e período quando se referirem ao semestre letivo da instituição em que os dados foram coletados serão substituídos por ((semestre))

AULAS PROFESSOR 1 (P1)

NOTAS DE CAMPO - AULA 04

Professor 1 - P1

Março de 1990

Nesta aula usarei somente um gravador (GD1) porque P1 usará o retroprojektor e na sala não há tomada e/ou extensão para ligar um segundo gravador (GD2). O GD1 ficará na mesa do professor.

P1 informa que irão trabalhar o conto (short story) na próxima aula.

P1 faz a chamada e pergunta se os alunos compraram o LD. Alunos alegam falta de dinheiro no momento e informam que só poderão comprar quando receberem o salário.

A8: my salary is ((faz gesto imitando o prof. Raimundo personagem de Chico Anísio)).

Exercício 1 (LD p. 6)

P1 usa o retroprojektor para este exercício sobre correção de erros usando sinais, convenções propostos no LD.

Projeta o exercício por uns poucos segundos e desliga o retro.

P1 - A6

P1 pergunta como a aluna corrige os erros na produção escrita de seus alunos do 1º grau.

A6 explica o que faz, mas P1 não entende talvez estivesse distraída?

A6: ... nossa! ((A6 percebe que começou a chover e fica surpresa))

P1 e demais alunos riem porque A6 está falando em inglês e inesperadamente emite uma palavra em português. A situação é engraçada (cf. gravação).

casa/caza

A6 diz que escreve correções na margem esquerda do caderno do aluno

P1 - A8

P1 pergunta como A8 corrigiria erros dos alunos.

A8 é confuso ao responder porque não teve tempo para elaborar a resposta?

No quadro: my neime is _____

P1 - A1

P1 faz a mesma pergunta feita a A8.

A1 diz que riscaria a palavra e escreveria a palavra correta on top. Aluna refere-se à oração escrita no quadro: my neime is _____

P1 - A8

(cf. gravação)

P1 - A7

(cf. gravação)

A1 faz crítica a professor que somente risca, assinala os erros. Prof. deveria pedir para os alunos relerem o texto para eles tomarem consciência dos erros.

P1 fala novamente o que A1 colocou.

P1 dá dicas de como corrigir erros na produção escrita com base nas convenções propostas no LD (p. 6).

P1 liga o retro com exercício projetado anteriormente. Enquanto isso ele escreve no quadro as convenções, sinais.

A7 copia pois não tem livro.

A5 e A8 não copiam, lêem no LD de uma colega.

No quadro: / ^ p Sp Gr T Ww Wo

P1 senta-se e explica mecanismo do exercício.

P1 pede para alunos fazerem o exercício.

A6 faz exercício com A8.

A5 trabalha com A1.

A7 trabalha sozinha.

P1 esclarece quando usar o sinal /: this word is not

necessary.

P1 deixa a sala enquanto alunos resolvem o exercício.

A7 pede ajuda a A5 e A1: falam em português.

P1 volta e : ok? let's correct? ((GD1 desligado))

Retro ligado. P1 escreve convenções nos espaços à esquerda das orações à medida que os erros são detectados.

Wo b. I am going to the village where live my parents.

P1 esqueceu de escrever a oração L na transparência, pediu para A7 fazer, ela não tinha LD.

P1 pediu que A1 fizesse.

Exercício 2

P1 passa para o próximo exercício do LD (p. 7): corrigir erros numa redação.

P1 fala das vantagens de usar convenções, diz que alunos podem criar suas próprias convenções.

A6 e A8 trabalham juntos.

A7, A5 e A1 formam um grupo.

Enquanto alunos fazem o exercício, P1 prepara a transparência (coloca-a no retro)

P1: ready?

P1 vai até o grupo com três alunos, vem para o par, lê conferindo se alunos detectaram todos os erros, vinte (20) no total.

P1 liga o retro e inicia a correção. Alunos lêem as orações e P1 corrige erros pronúncia, entoação.

A5 não detecta erro em different não fica convencido com explicação de P1 para uso verbo no presente em: my father is a diplomat.

P1 desliga o retro no turno de A7.

P1: ah! ((expressando alívio porque parou o barulho do ventilador do retro))

P1 overlooked, esqueceu erro ortografia na palavra computers. A1, A5 e A7 chamam atenção do professor.

P1 pergunta alunos se gostaram de fazer este exercício (feedback).

A1: ... (but) we don't have many security to do it.

P1 passa a falar sobre: Looking up words in a dictionary.

P1 folheia um dicionário e pergunta alunos se tiveram fonética, transcrição nos semestres anteriores ((fita acabou, fui trocar))

P1 lê definições de derivatives, idioms ((será que alunos estão seguindo, estão entendendo o que P1 está lendo?))

P1 escreve transcrição no quadro:

any / 'eni /

domestic / da'mestik /

A1 pede esclarecimento sobre secondary stress. P1 não dá (cf. gravação).

P1 projeta transparência com exercício tirado do livro de exercícios (p. 9) e avisa que é para ser feito em casa.

Complete the chart below and mark the stress.

NOUN	ADJECTIVE	PERSON	VERB
'photograph	photo'graphic	pho'tographer	to 'photograph
'industry			
			to in'vent
compe'tition			
'criticism			

((não copieei tudo))

P1 projeta exercício com six idioms ((workbook p. 9))

alunos copiam.

P1 negocia com alunos como xerocar o livro para leitura extensiva.

P1 mudou de idéia ou esqueceu que dissera que o exercício sobre idioms era para tarefa (cf. gravação).

A6 achou que ela é que estava distraída quando o professor deu as instruções ((aluna assume o erro)).

P1 inicia a correção do exercício.

P1 pergunta a A6 como ela chegou às respostas, em seguida perguntou a outros alunos.

Final da aula

P1 sugere terminar a aula e se despede dos alunos. Fala sobre atividades da próxima aula.

ROTEIRO DA AULA 04

Professor 1 - P1

Março de 1990

Parte I (fita 6)

- 025 Início da aula: interação P1 - A8 sobre saúde A8
- 041 P1 informa AA: texto (short story) adiado para próxima aula
- 054 P1 faz chamada
- 061 P1 pede AA para xerocar texto e lembra AA da tarefa pedida
- 095 P1 pergunta AA se compraram LD
- 102 Informações sobre exercício 1 a ser feito: correção de erros em orações fora do discurso contextualizado (writing LD p. 6)
- 109 P1 projeta rapidamente exercício tirado LD
- 115 P1 pergunta AA: (i) reação à correção feita por professores
(ii) como professores corrigiam
(iii) como AA fariam correção
- 125 P1 - A6: como aluna-professora corrige erros seus alunos
- 133 P1 não entende explicação dada por A6 pede que A6 exemplifique
- 135 A6 dá um exemplo
- 143 P1 e AA riem porque no meio do relato A6 percebe que começou a chover e diz: nossa!
- 149 P1 pergunta onde A6 escreve correções
- 153 P1 - A8: como A8 faz correções ((conversa um pouco confusa))
- 174 P1 insiste com A8 para responder
- 184 P1 reformula a pergunta
- 193 P1 insiste uma vez mais com A8 / P1 responde pelo aluno
- 201 P1 escreve no quadro e lê: my neime is _____ P1 - A8: como você corrigiria?
- 210 P1 - A1: como você corrigiria erros de seus alunos?

((P1 preenche os espaços no turno de A1 quando aluna hesita elaborando discurso))

226 P1 - A5

234 P1 - A7

237 A1 critica correção que professor somente risca os erros apresenta sugestão

247 P1 completa a sugestão de A1 / "fala" pela aluna

Exercício 1

254 P1 lê instruções LD (p. 6), faz comentário sobre sugestões para correção de produção escrita usando convenções

285 P1 escreve convenções no quadro

296 P1 explica convenções

319 P1 explica mecanismo do exercício escrito na transparência (cf. LD p. 6), fala sobre objetivo, vantagens desse tipo de correção

356 AA fazem o exercício

425 P1 esclarece quando usar sinal/convenção para wrong word/word not necessary

445 P1 avisa que vai sair

AA fazem o exercício ((conversam entre si em voz baixa))

499 Desliguei gravador

506 Fim da fita

Parte II (fita 6)

002 Correção exercício do LD (p. 6)

A7 escolhida por P1 para ler oração, identificar erro(s) e usar convenção

008 A5: oração b

014 A1: oração c

021 A8: oração d

032 A6: oração e

045 A8: oração f

052 A5: oração g

059 A7: oração h

063 A1: oração i
068 A6: oração j
075 A8: oração k
084 A1: oração l

Exercício 2 corrigir erros numa redação LD (p. 7)

109 P1 lê instruções
111 P1 faz comentários: AA quando professores poderão criar
suas próprias convenções
115 Vantagens no uso de convenções na correção
125 P1 informa tempo para realização do exercício
126 AA fazem o exercício
232 P1 pergunta AA se terminaram

Correção do exercício 2

256 P1 pede para A6 iniciar
P1 corrige erros pronúncia e entoação na leitura dos AA
425 A1 lê última oração do texto e identifica os erros
441 P1 pergunta AA: como se sentiram fazendo esse exercício
e porque
453 A1 expressa sua opinião: sem muita segurança para
corrigir erros
458 P1 aconselha consultar gramática e dicionário
470 P1 faz comentários sobre procurar palavras no
dicionário
474 P1 retoma pontos de aulas anteriores: derivatives e
compounds
495 P1 pergunta AA: tiveram fonética nos semestres
anteriores?
509 fim da fita

Parte III (fita 7)

000 A8 e A6 informam semestres que tiveram fonética
009 P1 diz aos AA que vão ter fonética neste semestre
017 P1 lê definições de derivative, compound e idiom
026 P1 fala que o dicionário traz: transcrição fonética,
pronúncia, stress notation, etc...
098 P1 lê informação sobre stress, escreve e lê transcrição

palavras

- 051 A1 pede esclarecimento sobre secondary stress
Exercício 3 proposto no livro de exercícios (p. 9)
- 062 P1 informa AA que devem copiar exercício 3
- 064 P1 lê palavras do exercício
- 069 P1 dá instruções: fazer exercício com dicionário
- 073 P1 dá exercício como tarefa
- 074 AA copiam exercício da transparência
- 078 P1 informa AA que vai dar exercício desse tipo próxima semana
- 112 P1 pergunta AA se terminaram
- 115 A1 pede folha para fazer estudo individual no LAB
- 122 P1 quer saber o que A1 vai ouvir no LAB (cf. entrevista)
- Exercício 4 proposto no livro de exercícios (p. 9)
- 133 P1 lê instrução do exercício e orações 1-6 + a-f, pede AA copiar exercício da transparência
- 180 P1 fala sobre livro para leitura extensiva
- 184 Negociação P1 - AA: xerocar o livro,
- 198 P1 faz proposta para AA
- 239 P1 pergunta AA se terminaram, fizeram o exercício
AA entenderam que era só para copiar
- 241 P1 explica como fazer o exercício, faz o primeiro /
combina a primeira oração com definição
- 274 P1 - AA: finished? come on come on
- 277 P1 fala com uma aluna
- 282 P1 pergunta se já terminaram
- 300 P1 inicia correção do exercício
AA lêem orações com respectivas definições
P1 corrige pronúncia e entoação
- 349 P1 pergunta AA: (i) sabiam significado dos idioms?
(ii) como chegaram às respostas? como combinaram as orações?
- 346 P1 - AA: que orações aluna não sabia, como combinou as orações
- 375 P1 - A1: como chegou às respostas

384 P1 - A5: como chegou às respostas
392 P1 sugere AA memorizarem os idioms do exercício
394 P1 sugere terminar a aula e se despede
400 P1 dá informações sobre atividades próxima aula
409 P1 - A7: comentários sobre exercício corrigido (cf. LD
Compounds 2 p. 4)
434 Fim da gravação

TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA AULA 04

Professor 1 - P1

Março de 1990

A8: oh my god ((barulho de carteiras sendo arrastadas))
A1: are you ok?
A8: more or less
P : yes/ aren't you ok XX ((A8))?
A8: more or less
P : [after the carnival?
A8: (.) ahm I WAS SICK
P : really? ((num tom de voz alto))
A5: oh (incomp)
A7: oh again XX ((A8)) please
P : is (incomp) the PROBLEM?
A8: ahã?
P : wa/was the problem in your head? no (.) stomachache?
A8: (fever) headache ah:: éh:: (.) (incomp)
P : uhm (it's) strange (.) today is the:: /
A8: and I and I couldn't and I couldn't ((continua falando com P1, mas sua fala é incompreensível na gravação))
A : he must (incomp)
A5: (much)
P : ah because (incomp) uhumuhm no anyway THIS ahm the TEXT we're going to:: WHO was missing? YOU:: ((dirige-se a um dos alunos)) you weren't here last class were you? (.) does everybody HAVE a copy? yes
A : yes
P : and ahm I don't know what's happened I was looking for (.) the copies and (.) THERE ARE MORE THAN THESE and I couldn't find (.) uhm it was not here ((P1 fala este trecho em um tom mais baixo como se estivesse falando consigo mesma)) éh:: so we're going to DEAL WITH THESE ON TUESDAY OK? on tuesday we're going to work with this text right? (.) because I remembered that some of you some of you was (.) only you XX ((A8))? XX ((A5))? (.) was missing last class?
AA: ((silêncio))
P : no? who's missing? (it's) another/ XX ((A1))?
A : XX ((diz o nome de A3))
P : ahã/ XX ((diz o nome de A3))
A : no

P : XX ((diz o sobrenome de A3))? XX? ((repete o

sobrenome de A3 expressando estranhamento))

A : no (the other)

P : ah XX ((diz o nome de A3 lembrando-se da aluna))
is she she isn't coming is she?

AA: no

A : ok

P : éh after? ah:: (.) when was our last class? the
twenty-second? yes?

A : yes

A1: éh::

P : (first) ((P1 está preenchendo o livro de chamada))

A1: XX / ((chama P1))

P : yes

A1: éh:: last CLASS I /

P : uhm

A1: I was (late) (incomp)

P : [uhmuhm ah:: ok XX ((A1)) ok ((P1
inicia a chamada)) XX / ((A1)) XX / ((A2)) ahã?
XX / ((A4)) XX / ((A5)) you weren't here last
class were you XX ((A5))?

A5: no

P : no (.) XX / ((A6))

A6: here

P : yes XX / ((A7))

A7: here

P : XX ((A8))

A8: here

P : so FOR OUR NEXT (.) CLASS I'D LIKE YOU (.) ahm
(...) would you please (pick) THIS COPY tomorrow
are you coming tomorrow? are you coming here
tomorrow?

A5: yes

P : because I have only this one I couldn't find the
other copies I don't know ahm where they are so
and I have only THIS one (.) so:: I have to /

A5: (go ahead)

A7: I::

P : ((tosse))

A7: I have to I have a copy about the::

P : the snow? the flight of the snowbird?

A7: yes

P : why? did you photocopy?

A7: yes

P : oh so could you:: lend him ((refere-se a A5))?

A7: (incomp) I don't know ((em tom de brincadeira))

AA: ((riem))

P : ((ri))

A7: ok

P : so FOR NEXT CLASS PLEASE because IF YOU ah:: DON'T
READ and I'm going to (.) to WORK because we're
GOING éh:: to work on THIS ahm unit (on) this
LESSON (on) this STORY the flight of the snowbird
for next class right? remember that I asked you to
READ and ahm look for the new WORDS yes? and BUILD
UP / some questions?

AA: five questions
P : [five questions (.) and build up five questions ok? yes? so we'll we'll work on THIS NEXT CLASS ok? so you'll HAVE the weekend to (.) to READ (.) DID you/ by the way have you read it? have you read it? yes?
A : yes
A7: yes
P : how many times?
A : one
A : three
A4: three or four
P : three or four uhm do you remember something about the story?
A : ((ri))
P : ok did you read? ((dirige-se a A8)) no no you didn't
A8: no
P : so but you think that ok if you:: are ok TRY to I HOPE you will be all RIGHT to read for next tuesday ok?
A8: I read éh (.) the
P : ah you read?
A8: I'll try to
P : are you are you going to READ TONIGHT? no you don't have to you have you can spend the weekend reading saturday afternoon (incomp)
A : ((ri))
A8: yeah:: (incomp) tomorrow (incomp)
P : ok remember THAT of course you don't ahm it's necessary (.) to READ (.) AT LEAST (.) more than one ti/once because (.) éh we're going to discuss about the story éh try to REMEMBER and try to USE some vocabulary from the story because then you are improving your vocabulary ok? so we do it next and LET'S GO ahm by the way do you have books? no
A7: next class ((ri))
P : next class please next class
A7: yes
P : you get your SALARY (.) do you get your salary next next WEEK?
A5: no
A7: only in (incomp)
A5: (incomp)
P : on (march) the beginning?
A8: my salary is:: ((faz gesto com os dedos polegar e indicador mostrando que seu salário é muito pouco))
P : yes my salary is:: like this too (.) ahm ok we're going (.) so I remembered THAT MAYBE YOU SHOULDN'T HAVE YOUR BOOKS YET so we're going to (.) WORK SOMETHING ah we're going to work on ((P1 folheia o LD)) ahm TYPES of CORRECTING WRITING CORRECTING some MISTAKES right?
A : some (mistakes)

P : and I'll GIVE you yes correcting mistakes I'll give some (.) I'll give you some SENTENCES I'll put on this (.) (incomp) ((P1 arrasta carteiras para projetar a transparência com o exercício)) overhead projector ((prepara o aparelho)) (...) and (.) you're going (.) to CORRECT (.) now ah when you have (.) when you have (.) something when you give something the teacher to be corrected (.) ahm of course you have already (incomp) DO YOU REMEMBER or (.) HOW YOUR TEACHER CORRECTED AND IF YOU ENJOYED the CORRECTION (and said) "oh I I didn't I don't understand how what she corrected in this piece of (some) homework" and ((aumenta o volume da voz)) IF YOU WOULD CORRECT SOMETHING HOW WOULD YOU CORRECT? what (.) XX ((diz o nome de A6)) you're a TEACHER aren't you?

A6: yes

P : now how do you correct (your) students' mistakes when they write something in in a piece of something WRITTEN?

A6: eh I TRY TO SHOW THE:: the way...

P : uhmuhm

A6: how to:: how to WRITE A WORD for example and I (say) THEM that in MAGAZINES and BOOKS the RIGHT way to to:: WRITE is ONE and not the another the another (.) word

P : (incomp) I didn't understand er ((tom de voz baixo))

A6: éh I sho/ I SAY to THEM

P : to to your students? FIRST give an example if they write

A6: for my/ yes for example there is ah:: there is two words for for example CASA

P : uhmuhm CASA

A6: with s s s

P : s

A6: and casa com z

P : uhmuhm

A6: I SHOW THEM (.) they they write

P : casa com z?

A6: com z (isso)

P : what is it? casa CASAR? no

A6: não CASA CASA morar casa

P : mas casa com z?

A6: NAO

A7: as duas formas (incomp) prá eles a certa e a errada

P : AH:: ^ I see

A6: they write they write casa com z

P : ok they WRITE (ok) MY^

A6: é

P : é MINHA CASA/^ and he writes z /zi::/

A6: é and I show THEM THAT nossa! ((A6 fica surpresa

porque percebe que começou a chover nesse momento)) in magazines and

AA: ((riem))

P : ((ri))

A6: éh:: in magazines and BOOKS the RIGHT WAY to:: to WRITE is casa com s

P : uhmuhm ok so you write casa

A6: yes I show this way

P : YOU WRITE in (.) in HIS NOTEBOOK

A6: yes

/.../

A1: ...I think it's NECESSARY to:: for the student to:: to READ the the tex/ the TEXT again because if they ONLY see and (could) ahm and for/forget the TEXT is is not (.) GOOD if they they WON'T IMPROVE if they ONLY (.) éh (incomp)

P : now this is important what she's saying ahã

A1: and I think it's NECESSARY to:: to READ the the text again

P : AGAIN and so the student can be AWARE yes? (where) what the mistake

A1: yes

P : HIS mistakes the mistake he has (.) made yes?

A1: yes

P : ahm because if you just CORRECT and and éh:: give it the student BACK he just LOOK AT IT ok and ...

A1: yes

P : does not pay ATTENTION (.) ok ((aumenta o volume da voz)) NOW so (in) THIS BOOK we HAVE and THERE ARE SOME TEACHERS WHO HAVE USED I (.) ah USED THIS ahm (.) CORRECTED the composition of my students like THIS ahm some times and ((aumentando o volume da voz e lendo do LD)) "when you are SPEAKING" of course "MISTAKES often do not MATTER if people can UNDERSTAND what you mean" when you're speaking (right?) BUT ((no LD aparece unfortunately e P1 substitui por but)) "THIS IS not the CASE when you are WRITING" so "CORRECT the MISTAKES in these SENTENCES" we're going to have some SENTENCES and then to "USE ah some SIGNS and ABBREVIATIONS" ah that "identify identify the MISTAKES" so YOU HAVE to:: ah you have some SIGNS of course you KNOW these signs an/ so that your (.) you/ the piece of your pa/ would you please CLOSE the book? ((dirigindo-se a um aluno)) thank you ((ri)) éh:: so that you:: you don't have so:: ah many MISTAKES that your teacher comes with the RED pen and "oh where is what is is RIGHT in this piece of paper" ((rindo reproduz possível fala de um professor diante de uma composição)) and so that it is (.) you HAVE the the:: the abbreviation and you

identify (the) you KNOW of course to identify the mistakes right? I'll PUT on the BOARD the:: the SIGNS and then you ARE GOING TO:: ((vai até o quadro-negro)) I'll put on this (incomp) ok?

A5: ok

P : NOW if you have those who have the BOOK it's on PAGE SIX ((P1 escreve os sinais e abreviações para corrigir composições no quadro-negro)) (...) in this CASE ahm this SIGN is for this WORD ((P1 escreve este sinal / no quadro)) means that THIS WORD IS NOT NECESSARY ok? ((escreve o sinal no quadro)) ADD (.) A OR WORDS (.) P for PUNCTUATION ((escreve P no quadro)) SP SPELLING ((escreve SP no quadro)) GR GRAMMAR and ((escreve Ww no quadro)) WRONG WORD WRONG WORDS ((escreve Wo no quadro)) WORD sorry WORD ORDER ((P1 volta para sua mesa e senta-se))

A : ah::[↑]

P : ok? so ((aumenta o volume da voz)) you have an EXAMPLE (.) EXAMPLE HERE ((P1 refere-se ao exemplo do LD que explica o exercício)) "SHE (.) (now) she LIVE excuse me she LIVE (.) in rome" so you should HAVE (.) you should WRITE HERE (.) GRAMMAR because it is she LIVES (.) and "I LIKE VERY MUCH SKIING" (.) I LIKE[↑] SKIING VERY MUCH very much at the end so in this case you HAVE A[↑] WORD ORDER

A : order ahã[↑] ((querendo dizer "ah! agora eu entendi"))

P : (.) ok?

AA: uhmhm

A : ok

/.../

P : ...uhm (...) READ THE FIRST SENTENCE XX ((dá o turno para A7)) come on

A7: (incomp) the first one?

P : yes READ

A7: MY FRIEND SHE CAME TO SEE ME LAST NIGHT ((ritmo lento, pronúncia quase silabada))

P : ok how how is the correct?

A7: this word is not necessary

P : ok (.) (incomp)

A7: yes

P : now READ THE SENTENCE correct

A7: my friend came to see ME last night

P : ok my friend came to see ME last night ok b[↑] ((refere-se à oração seguinte)) come on XX ((dá o turno para A5))

A5: (incomp) the wrong word

P : READ READ THE SENTENCE please ((volume de voz alto, ritmo rápido))

A5: wrong?

P : yes

A5: (.) I'm going to the VILLAGE where live my parents

P : uhmuhm NOW CORRECT
 A5: ((silêncio))
 P : CORRECT
 A5: I'm going to the VILLAGE where my parents live
 P : ok so it's[^]
 AA: wrong
 P : wrong[^]
 A5: WORD ORDER
 A : order
 A : word order
 P : WRONG ORDER right?
 A : word order
 AA WORD ORDER
 P : sorry sorry word order éh:: come on XX ((dá o
 turno para A1))
 A1 : éh:: me? there are two mistakes this word éh this
 word TO...
 P : uhmuhm
 A1: is not necessary because in the spelling éh:: of
 which
 P : ahã
 A1: (incomp)
 P : right
 A6: ah é?
 P : so it's a[^]
 A1: éh:: he TOLD me a STORY
 P : uhmuhm
 A1: which was very funny
 P : and spelling right? (...) so he told me a story
 which was very funny right?

/.../

P :... XX ((dá o turno para A7))
 A7: she's she's doctor (...) I think (incomp)
 P : ok you have to ADD[^]
 A7: add a word
 P : yes
 A7: she's a doctor
 P : so she's A DOCTOR right
 A7: right
 P : uhmuhm XX ((dá o turno para A1))
 A1: éh "she is a doctor for five years" tense
 P : yes?
 A1: because éh:: we::
 P : you have to use
 A1: [(we must) I have to use she has been a doctor
 for five years
 P : ok:: that's right "she has been (.) a doctor for
 five years" j ((P1 refere-se à oração no
 exercício)) XX ((dá o turno para A6))

A6: éh:: I explained to the/ I explained the teacher why was I late
P : uhmuhm
A6: éh:: (.) ADD WORD (.) I explained TO the teacher
P : no I explained the teacher it's ok I explained the teacher/ yes you EXPLAIN somebody
A6: is the::
P : why?
A6: wrong order
P : why?
A6: I WAS late
P : yes yes that's it XX ((dá o turno para A8)) I explained the teacher why I was late ok?
A : it's only word order né?
P : éh yes
A8: "the american people is very generous" éh grammar
P : grammar and?
A8: ah éh:: "the american people is very
P : AMERICAN you don't it's not necessary the ok? american people general so it's general so american people/ ((ritmo de fala rápido))
AA: ((silêncio))
P : you don't use it's not necessary (.) ((aumenta o volume da voz)) american people/ go on
A8: american people/ ARE very (.) generous ((ritmo pausado reproduzindo a fala de P1))
P : Ok (.) XX ((dá o turno para A7))
A7: ((silêncio))
P : (now) come on
A7: but
P : ah:: sorry ((ri)) éh:: XX ((dá o turno para A1))
A1: ... "I make my homework very carefully" éh VERY is not necessary
P : no? yes
A1: yes?
P : uhmuhm very
A1: [VERY CAREFULLY?
P : oh you could SAY I I ah I:: homework CAREFULLY you could say that it's not (wrong) VERY CAREFULLY?
A1: (right)
P : it's correct (.) CAREfully how do you spell carefully XX ((A1))?
A1: éh:: (carefully) double L
P : double L so spelling and what else? (.) you MAKE your HOMEWORK? or do you make your homework? or you DO your homework?
A1: I did
P : do
A1: yes
P : right? SO in THIS CASE IS/ WRONG?
A1: word
P : word because he should write DID and he wrote made ok?

AA: ((silêncio))
((Final do exercício, P1 e alunos murmuram))

/.../

P : ... now ((aumenta o volume da voz)) I'd like you
TO:: (.) DO it for next tuesday ok? I'll correct
it ok? ((P1 refere-se ao exercício do livro de
exercícios sobre acentuação enfática))

A5: next week

P : next week (.) AND ANOTHER THING (.) THAT SOME OF
YOU (.) oh come on we haven't finished (.) here we
come on ((P1 inicia a leitura das instruções para
o exercício num ritmo pausado)) "HERE are six
IDIOMS CONTAIN (.) a WORD that DENOTES A PART of
the BODY" remember that we:: (.) (dealt with body)
"MATCH THEM with the DEFINITION (.) keep your
fingers CROSSED for me I'm PULLING your LEG it's
on the TIP of my tongue I'll keep an EYE on her
for you I can't make (.) head or tail of it I
really put my foot IN it didn't I?" so you have to
MATCH these[↑] (incomp) definition "I've nearly
remembered it[↑] it makes no sense to me at all[↑] I'm
joking[↓] I'll watch HER while you're out wish me
luck I SAID the wrong thing (.)

A : éh::

P : yes?

A : (incomp)

P : I'd like you to COPY it because it's interesting
to HAVE it so you can ahm use it (.) pardon?

A : pardon?

P : ((ri)) you're saying[↑]

A : to copy it?

P : yes

((Alunos copiam o exercício da transparência))
((Soa o sinal))

P : (.) ok (.) ahm ok ah so for next tuesday

A8: yes for next tuesday

P : and I'll

A8: five questions?

P : yes five questions and I'll gi::/ I will leave a
COPY of the BOOK which WE ARE GOING to READ this
semester we're going to read (incomp) éh:: it's
the ah:: the name of the book is it's called the
HEART of the MATTER

A8: the heart of the matter

P : now the problem is that (.) you HAVE/ because it's
a book and we don't have copies I have only one
copy so I'll xerox (these) copies for YOU (.) and
I don't know what we're going to do how we're
going to do because it's a book what are we going
to do?

AA: ((silêncio))
P : would you LIKE/[^]
A : (incomp)
P : yes (incomp) the xerox here is very (incomp) and
I'd like you to READ for the first part (.) some
pages for NEXT THURSDAY unless do you/ (.) d'you
have any place where you you (.) xerox? or what
can I/ what could I do:: is that there is a man
(incomp) xeroxed these copies for me ah:: the name
is xerox (incomp) it's in front of almost it's
near MY HOUSE so I could I could ASK him and he
ah:: he copies he he (incomp) like a book ok? if
you would like I I could ASK him and then you take
(incomp)
A7: (incomp)
P : yes? because so I'll go there and tomorrow I'll
talk to him
A : (incomp)
P : do you?
A : yes
P : yes?

/.../

P :... (.) ok ready?
A : ready
P : did you do it? ((P1 refere-se ao exercício 7 do
livro de exercícios)) yes?
AA: ((silêncio))
P : did you do it?
A6: ah (era) prá fazê?
P : yes yes not to copy it's to yes right now
A6: [ah pensei que (incomp)
P : come on
A6: AH:::::::::: (incomp) wake up wake up
A7: AH:::::::::: (incomp)
P : wake up
A6: ((ri))
P : ah (incomp) finished doing this it's not
A6: the definition (has the meaning?)
P : [so HARD (.) ye/no you HAVE TO::HERE
"here are six idioms (that) contain a word that
denotes a part of the body" right? "MATCH THEM
with a definition" so "KEEP YOUR FINGERS CROSSED
FOR ME" what does it mean? in the
A6: éh
A : wish me
P : WISH ME/[^]
A : luck
P : luck so we're are going to put NUMBER ONE::
A : yes
P : THE LETTER/[^]
A : e /i:/
P : e /t:/

A6: ahã/ ((querendo dizer "ah! agora eu entendi"))
 P : (.) MATCH MATCH my dear
 A6: uhmuhm

/.../

P : ... how did you how did you come to (.) the how did
 you MATCH
 A6: the answers?
 P : yes
 A6: I I knew the other ones and I::/
 P : so you had/ how many did you have?
 A6: I
 P : and you guessed?
 A6: ahm?
 P : and the other ones?
 A6: yes I::
 P : how many did you know?
 A6: how many?
 P : yes
 A6: éh:: I knew four
 P : four
 A6: no three
 P : three and you DIDN'T KNOW/ two?
 A6: three
 P : three
 A6: three yes
 P : so how did you/ how did you get the answers?
 A6: I:: I made the
 P : guessed?
 A6: no (incomp) I made the (incomp)
 P : relationship?
 A6: relationship yes
 P : what? what?
 A6: éh::
 P : what with what?
 A6: for example it's on the TIP of my tongue
 P : ahã
 A6: (incomp)
 P : uhmuhm ok ok how how about you did you do the same
 way?
 A1: no I knew
 P : the ones ((aumenta o volume da voz)) the ones you
 didn't know how did you come to the answer? the
 same the same thing?
 A1: yes because it's éh:: similar with portuguese
 P : uhmuhm
 A1: (incomp)
 P : uhmuhm it looks do we have the same in portuguese?
 A1: yes
 P : and about you? how about you XX ((A5))?

A5: yes (incomp)
 P : and two you (incomp)
 A5: (incomp)
 P : ok and the words did you understand? do (incomp)
 A7: yes
 P : so:: (incomp) it's interesting to:: memorize these
 idioms (.) ok? shall we stop?
 A8: shall we shall we
 P : ((ri)) **é isso**
 A : ai:: ((exprimindo alívio))
 P : see you:: next see you next tuesday and then (.)
 ok so next tuesday we will (do) with ehm we we
 will study this part ok? and xerox I'll bring the
 story and tell you what you have to READ and (.)
 for thursday
 A7: how many pages?
 P : some pages
 A7: ((ri)) **era isso que eu temia**
 P : and DON'T FORGET DON'T FORGET TO DO THIS ONE and
 XX ((chama A7)) here ah this I have to give to you
 (.) ah how about/ didn't you do? / HER ((P1 inicia
 comentários sobre um exercício do LD feito por
 A7)) when I have what do/ when you WANT to HAVE a
 new hair style ok? correct here (so that) you
 CHANGE your hair to HAVE a new HAIRSTYLE and here
 where can I buy a hairdryer I ah THIS QUESTION
 DOES NOT MEAN (.) if you write an answer this/ the
 way it is doesn't SHOW that you know the answer
 because you can buy lots of things in a chemistry
 (.) you can buy toothpaste you can buy (.) you
 know? so THIS QUESTION does not show that you know
 if I ask you "where can can I buy a hair
 hairdryer?" yes (incomp) so shall we/ goodbye
 A : goodbye
 P : have a nice weekend
 A : nice weekend
 P : (incomp) ok bye (.) ok d'you understand?

((Fim da gravação))

Vocabulary 2

Keeping vocabulary records

It is very important that you decide how you are going to organize your vocabulary learning. You need to keep a record of the words you come across, and review the records regularly. Buy a special notebook.

There are many ways of keeping records, but the best is the one that you think is right for yourself. Here are some suggestions.

The information you need is:

- the word
- its part of speech (noun, verb, etc.)
- its meaning
- its pronunciation
- how to use it in a sentence.

You might want:

- to make a note of the context
- to translate it into your language
- to write a sample sentence of your own or from the dictionary
- to include a word of similar meaning in English.

Different ways of organizing the page.

Another approach is to keep small file cards in an index box.

Side 1

ACCURATE /'ækjərat/

Example

I must try to be
accurate when
I write English

Side 2

Definition:

careful, free from
error

Translation:

preciso, exacto

(in Spanish)

Writing

When you are speaking, mistakes often do not matter if people can understand what you mean. Unfortunately, this is not the case when you are writing. Correct the mistakes in these sentences, and use the signs and abbreviations below to identify the mistakes.

/ This word is not necessary

^ Add (a) word(s)

P Punctuation

Sp Spelling

Gr Grammar

T Tense

Ww Wrong word

Wo Word order

Example

Gr She lives in Rome.

Wo I like very much skiing.

- ___ a. My friend she came to see me last night.
- ___ b. I am going to the village where live my parents.
- ___ c. He told to me a story, wich was very funny.
- ___ d. When I arrived to home, I had the dinner.
- ___ e. She speak english, french and russian.
- ___ f. The dog broke it's leg.
- ___ g. He gave to me a pen for my bithday.
- ___ h. She's doctor.
- ___ i. She's a doctor for five years.
- ___ j. I explained the teacher why was I late.
- ___ k. The American people is very generous.
- ___ l. I made my homework very carefully.

1. Context A recipe			
Word	Example	Translation	
to season	season the dish with salt and pepper before serving	assaisonner (in French)	

2.			
Word	Pronunciation	Example	Similar word
possession (n)	/pə'zeshn/	I lost all my possessions in the fire	belongings

EXERCICIO USADO NA AULA 04 (LD p.7)

Correct this composition in the same way. There are twenty mistakes.

My name is Luis Gonzalez, and I come from Mexico. I born in 1951 in one small village outside Mexico City.

When I was six years I went to the nursery school, and I enjoyed it very much. When I was eleven I've moved to Brazil, because my father is diplomat, so my all life I live in differents countries. After school, I was for four years in a business college, and I got a degree in business administration. I working for a company that products small calculator. It's a good work, and I'm very interesting for computers. I want to learn english because my father and I will start our own business in America soon.

Write a similar composition about yourself.

Include information about:

- your background
- your education
- your work experience

- countries you have been to
- what you hope to do in the future.

Practise checking your own and your colleagues' written work for mistakes before giving it to your teacher.

🕒 Language review

The tense system

1 Continuous and Perfect aspect

There are two aspects in the tense system of English, *continuous* and *perfect*. Tenses have two elements of meaning, the *time of the verb action* and *aspect*. Aspect is *the way the speaker sees the verb action*.

Continuous aspect

- a. *Ann sings well.*
- b. *Ann is singing well.*

In both sentences the tense is *present*, but the *aspect* is different. In

a. Ann's ability as a singer is *permanent*; b. refers to a performance on a particular occasion.

Continuous tenses are less frequent than simple tenses.

Perfect aspect

- a. *Peter lived in Rome for five years.*
- b. *Peter has lived in Rome for five years.*

(a.) refers to a time in the past, *now finished*; (b.) refers to both past and present, and expresses an action which began in the past and *still continues*.

The *Present Perfect* is a very common tense, and is particularly frequent in spoken English.

2 Active and Passive

English has *active* and *passive* voices.

- a. *Maria speaks several languages.*
- b. *English is spoken all over the world.*

In (a.) the agent, Maria, is the *subject*.

In (b.) the agent is not given.

Passive sentences are less frequent in spoken English, but they are very common in scientific and official writing.

► Grammar reference: page 109 and 110

EXERCICIO USADO NA AULA 04 (Livro de Exercícios p.9)

6 Derivatives

Notice how a dictionary shows you the words that can be made with suffixes.

photo-graph /fə'tɒgrəf US: -græf/ *n* [C] picture recorded by means of the chemical action of light on a specially prepared glass plate or film in a camera, transferred to specially prepared paper. □ *vt* 1 (VP6A) take a ~ of. 2 ~ **well/badly**, come out well/badly when ~ed. **photo-grapher** /fə'tɒgrəfə(r)/ *n* person who takes ~s: *amateur and professional ~ers*. Cf *camera man*, for cinema and TV. **photo-gra-phy** /fə'tɒgrəfi/ *n* [U] art or process of taking ~s. **photo-graphic** /fə'tɒ'græfɪk/ *adj* of, related to, used in, taking ~s: *photographic apparatus/goods/periodicals*, etc. **photo-graphi-cally** /-kli/ *adv*

The stress often changes in such word families.

'photograph
pho'tographer
pho'tography
photo'graphic

Complete the chart below and mark the stress.

7 Idioms

Here are six idioms which contain a word that denotes a part of the body. Match them with a definition.

- 1 Keep your fingers crossed for me!
- 2 I'm pulling your leg!
- 3 It's on the tip of my tongue.
- 4 I'll keep an eye on her for you.
- 5 I can't make head or tail of it.
- 6 I really put my foot in it, didn't I?

- a. I've nearly remembered it.
- b. It makes no sense to me at all.
- c. I'm joking!
- d. I'll watch her while you're out.
- e. Wish me luck!
- f. I said the wrong thing.

1 _____ 3 _____ 5 _____
2 _____ 4 _____ 6 _____

What does a cheeky person do?

What does a nosy person do?

Noun	Adjective	Person	Verb
'photograph	photo'graphic	pho'tographer	to 'photograph
'industry			
			to in'vent
compe'tition			
'criticism			
		me'chanic	
	'special		
'politics			
'nation			
			to 'analyse
	'active		

TRANSCRIÇÃO DE SEGMENTO DE ATIVIDADE DE
PRODUÇÃO DE LINGUAGEM ORAL

AULA 02 - PROFESSOR 1

P: come on (.) XX ((A4)) could start and then
(incomp) from one group starts giving your
opinion ok? (incomp) tell your opinion (.) come
on ((estala os dedos)) hurry up

5 A5: well

A4: (incomp) well I learn language HERE in the
university and (incomp) learn at other places
like XX ((menciona um instituto de línguas))
and XX ((menciona outro instituto)) and
10 (particular) schools (.) talking the language
(...)

A6: well I learn english attending the classes
éh:: LISTENING to other (.) people
éh::SPEAKING and I and I listen HOW SHE SPEAKS
15 and I learn how to speak well and READING the
dialogues in english and I and I LEARN the
meaning of the words (.) ok?

P : how do you XX ((A4))? how do you learn?

A4: (incomp) I didn't understand the question

20 P : (incomp) I didn't ASK

A4: ((trecho incompreensível devido à sobreposição
de vozes)) how do I learn?

P : yes (incomp) when you're going to learn
something new what/ HOW DO YOU LEARN means
25 that ah:: you LEARN when you were in (.) 5ª
série (incomp) that you remember but now when
you're going to learn/ (.)

A4: READING a lot éh:: speaking the language

P : uhmuhm

30 A4: and finding the words that I don't understand
in the dictionary

P : uhmuhm XX ((A2))

A2: ((trecho incompreensível porque A2 fala muito
baixo))

35 P : uhmuhm éh:: yes ((P1 se dirige a A2 num ritmo
pausado)) WOULD YOU PLEASE SPEAK A BIT LOUDER?
come on

A2: (incomp)

P : uhmuhm

40 A2: (incomp)

P : uhmuhm

A2: I learn ENGLISH/

P : uhmuhm

A2: with my friends and éh:: talking

45 P : talking (.) to you friends? uhmuhm what else?

A2: and (incomp)

P : reading?
 A2: yes
 P : uhmuhm
 50 A2: not éh:: too much ((ri))
 P : ((ri)) not much reading ((acelera o ritmo da
 fala))what for instance
 A2: ((silêncio))
 P : READING WHAT FOR INSTANCE? ((ritmo pausado))
 55 A2: ((silêncio))
 P : FOR EXAMPLE? ((ritmo pausado))
 A2: (incomp)
 P : literature?
 A2: no (incomp)
 60 P : ãhã ãhã (.) short stories? not simplified
 A2: (incomp) (yes)
 P : uhmuhm (.) you know last semester you read
 authentic material (.)
 A2: ((silêncio))
 65 P : LAST SEMESTER YOU READ AUTHENTIC MATERIAL
 DIDN'T YOU? ((ritmo pausado)) stories
 A5: short stories
 P : short stories from/¹
 A5: a doll's house
 70 P : who was the author?
 A2: Ibsen
 P : Ibsen (...) reading talking come on XX ((A1))
 A1: I learn english reading watching films
 P : uhmuhm
 75 A1: and also listening to music
 P : uhmuhm
 A1: (incomp) I éh:: when I don't know the words I
 I look
 P : look up in the dictionary
 80 A1: look up in the dictionary (.) and with the
 TEACHER
 P : and with the TEACHER ((ri))
 AA: ((riem))
 P : I thought I was I I thought I had to give up
 85 my (.) éh:: my teaching my job tomorrow at ten
 o'clock six o'clock in the morning I should
 look for another job ((ri))
 AA: ((riem))
 P : XX ((A7))
 90 A7: ah:: I did just the same éh:: listening music
 watching films
 P : music watching films
 A7: and::
 P : travelling?
 95 A7: no
 P : talking to:: the people who::
 A7: not much I travel only (incomp)
 P : talking to:: you you work in a travel agency
 don't you? and don't you have opportunity to
 100 talk to::
 A7: yes éh:: when I (.) in february I went to ::

105 santarém and I met a couple from chicago and I
 I talked a little (for) people people to
 understand because they:: they didn't speak
 portuguese
 P : then THEY understood you?
 A7: yes (.) and they:: spoke very::
 P : slowly
 A7: slowly
 110 P : XX ((A5))
 A5: like they
 P : come on
 A5: éh:: first éh:: in groups in the class
 conversation lab when the teacher ask asks in
 115 the last semester we went two times only and
 reading magazines like Speak Up and Time
 P : uhm:::/
 A5: I try
 AA: ((riem))
 120 A5: all
 P : XX ((A8))
 A8: well I learn english listening to music (.)
 éh:: writing all the words that I don't know
 (.) (incomp)
 125 P : (incomp)
 A8: éh:: showing showing all the things and giving
 giving the éh:: the right names
 P : uhmuhm
 A8: (incomp) ah:: reading
 130 P : uhmuhm
 A8: many many hours ah:: learning ah:: what I
 (incomp) at school I try ah (.) to put (on the
 paper)
 P : uhmuhm how about ah the music you said ah:: do
 135 you find the words very difficult?
 A8: ah yeah yeah ah:: ah:: it's ah:: it's ah::
 difficult to understand
 P : uhmuhm
 A8: follow without the the music I hear I have the
 140 all the words I hear three four::
 P : times
 A8: ah:: then I (.) stop the tape
 P : uhmuhm
 A8: and REPEAT (.) the words (.) three four times
 145 (.) and I I DO it two or three hours then I
 (incomp)
 P : then you LEARN the vocabulary?
 A8: yeah yeah
 P : the structures
 150 A8: ah ah:: (.) I (.) I I looking for
 P : uhmuhm
 A8: the WORDS I don't know
 P : uhmuhm
 A8: (.) and WRITE
 155 P : uhmuhm
 A8: the words (incomp) the OPPOSITE words

P : uhmuhm
A8: and try to::
P : to memorize
160 A8: to memorize eh:: eh:: opposite (.) (learning
the) opposite
P : opposite?
A8: yeah
P : ah ok
165 A8: now I learn (incomp)
P : ok (.) /.../

(aula 02 GD1I GD2I)

AULAS PROFESSOR 2 (P2)

NOTAS DE CAMPO - AULA 03

Professor 2 - P2

Abril de 1990

Atividade 1

P2 retoma artigo apresentado na aula 02.

Muito barulho do ar condicionado ligado. Não consegui anotar (cf. gravação).

Atividade 2 Apresentação do artigo *Staying Home and Other Tests of Courage*.

Alunas apresentadoras: A15 (rendimento alto) K.

A19 (idem) M.

A7 abre janelas.

A15 levanta-se, vai perto do quadro-negro e inicia apresentação, guia-se pelo outline escrito no quadro. Colegas atentos à apresentação. A15 parece ter memorizado o texto.

A19 (M.) apresenta info. sb TAJIRI vai para o quadro-negro, faz apresentação, guia-se pelo outline. Colegas atentos.

A15 e A19 sentam-se após a apresentação "facing" colegas. P2 está sentada a sua mesa, ao lado das alunas apresentadoras.

AC(?) pergunta o significado de *household duties*.

Atividade 3 Perguntas de compreensão.

Perg. 1 para A7.

A7 pede para ajudar. A15 faz como professor, facilita para A7: faz OR-question / enfatiza palavras-chave.

Perg. 2 para A2.

P2 intervém para versão correta.

P2 pega o turno para fazer perguntas.

AA, em sua maioria, buscam respostas no texto.

Perg. 3 para A3.

Perg. 4 para A20 que disse não ter lido todo o texto.

P2 assume controle da atividade para fazer perguntas. Faz pergunta para aluna sentada ao meu lado - A16.

Perg. 5 para A6 - aluna não consegue responder. P2 ajuda aluna(s). A12 responde.

Perg. 6 para A22.

P2 intervém fazendo perguntas. Aluna diz que não entendeu. A19 repete a pergunta. Ax (Elen??) levanta o dedo para dar resposta, P2 vê e lhe dá o turno.

Perg. 7 para A16.

A19 aceitou resposta dada como correta. P2 intervém para esclarecer.

Palavra-chave: corporate life, P2 explica significado - fala por 1' 25'' sem interrupção e depois por mais 5''.

Atividade 4 Pontos para discussão

1º Ponto para A23. É a primeira aula que ele assiste desde que comecei a coleta de dados. Good English and he "knows it". Um tanto artificial o inglês dele.

((Fui mudar a fita, perdi o fio da aula))

P2 comanda a discussão.

A21 dá "testimony". P2 joga o ponto (argumento) para A13 ((deve ser a aluna fraca)). A13 continua dizendo SERVICE em lugar de chore/duties, embora P2 tenha dado versão correta.

A13: ... the service won't "sobrar"...

P2 joga a questão para A11 que está sentada no fundo da classe. P2 põe A11 "contra a parede", mas aluna fica na dela.

P2 dirige-se a A22.

A1 faz uma pergunta pro A23 - duelo de titãs?

Colegas olham, ouvem atentos a interação/discussão entre A1 e A23, mas não intervêm.

P2 "corta" a interação entre A1 e A23; dá instruções para atividade em grupos.

Atividade 5 Discussão em grupos ((GD1 III)).

Alunos falam em português no grupo à minha esquerda.

Outros grupos falam em inglês. Enquanto isso, P2 escreve no quadro:

- Men's roles + women's roles from our grandparents to us
- The Feminist Revolution
- Where have the maids gone?
- Differences between married couples' ways of life and people who just live together
- Japan & USA & Brazil - are the people the same?
- Liberated men or liberated women? Is there a liberated society?
- Where is society heading for: liberation
conservativism

P2 vai aos grupos dizer para os alunos que usem alguns dos pontos no quadro-negro na discussão.

Pus o GD2 no meu colo para gravar o que alunas no grupo à minha esquerda negociam/discutem.

P2 preenche Livro Chamada. Agora aproxima-se dos grupos 1, 2. Ouve sem intervir. Agora está falando com o grupo. Alunas ao meu lado não sabem como dizer obrigar em inglês. Tentam oblige, colegas não aceitam. Uma delas procura a palavra no dicionário de bolso Collins e encontra force. Pensei que elas iam me perguntar, mas não o fizeram. Uma delas decide falar em inglês, as outras juntam-se a ela. Agora falam em inglês.

A15 e A19 não se juntam aos grupos.

Pontos escritos no quadro são muito bons, são provocadores e levam alunos a falar embora não tenham vocabulário. Eles usam L1 e dicionário.

Atividade 6 Discussão com a classe sobre os pontos no quadro.

Grupos são desfeitos. Alunos formam semi-círculo. P2 aborda 1º ponto.

Interação P2 - A4.

Interação P2 - A1 : P2 faz várias perguntas.

((Por que P2 não pede para alunos preparar perguntas?))

Interação P2 - A12 : P2 não dá chance para A12 dizer

seu ponto novamente para colega que não entendeu.

P2 pede info. para A1 sobre USA porque A1 morou lá.

P2 coloca pergunta para a classe. A1 responde.

P2 faz pergunta para A2.

Soa o sinal: final da aula.

P2 dá tarefa e se despede.

ROTEIRO DA AULA 03

Professor 2 - P2

Abril de 1990

Parte 1 (fita 5)

Atividade 1

- 000 P2 lembra o "combinado" na aula 02: continuar discussão do artigo sobre DROGAS ((ritmo pausado; ênfase palavras-chave))
- 003 P2 lembra AA do que pediu aula 02 e pergunta se trouxeram contribuições para discussão
AA em silêncio
P2 se dirige a A23
P2 espera AA iniciar discussão
- 007 P2 pergunta se AA pensaram sobre o tema
AA em silêncio
- 009 P2 repete tarefa/o "combinado" ((ver 003))
((P2 faz self-repetition: repetição semântica ritmo pausado; ênfase palavras-chave))
- 010 AA em silêncio
P2 insiste em obter resposta dos AA "...did you THINK/ about it? (...) last week? on the weekend?"
AA em silêncio
- 012 P2: no?
P2 pergunta se o assunto não é interessante o suficiente para os AA.
"enough for you" - P2 sendo sendo irônica?
provocando AA?
- 014 A16 explica o motivo do silêncio dos AA
((ar condicionado ligado, P2 usa volume voz alto))
P2 repete parte do enunciado de A16 com entoação ascendente - confirmation check
A16 confirma dizendo yes
- 015 P2 faz pedido de clarificação
- 016 A16 diz sorry
P2 repete seu enunciado anterior facilitando ao fazer repetição semântica (substituição por sinônimo)

on terms of ~ concerning

((ritmo pausado; ênfase: vocabulary/ideas))

017 A16 diz que dificuldade está a nível de conteúdo/idéias

018 P2 faz expansão enunciado produzido por A16

A16 concorda com P2

020 P2 faz repetição parcial do enunciado produzido por A16; propõe alternativas para solucionar dificuldade apontada por A16

025 A12 diz achar interessante continuar falando sobre DROGAS

026 P2 informa que vai dar artigos s/ assunto; propõe continuar discussão na 2ª f.

AA concordam com a proposta

Atividade 2 Apresentação artigo: Staying Home...

031 P2 anuncia atividade 2

033 P2 quer saber quantos AA leram artigo

((faz self-repetition))

036 P2 informa AA que não estão lendo artigos sobre sanção decretada/negociada(?) na primeira aula do ano

040 sanção será iniciada semana seguinte

((ritmo fala normal))

043 P2 anuncia apresentação do artigo por A15 e A19

044 A15 diz que vai corrigir palavra no quadro

045 A7 pede permissão p/ abrir janelas

P2 concede

((barulho janela sendo aberta))

055 A15 inicia apresentação usando outline escrito no quadro: fala sobre IMAI

111 A19 inicia apresentação: fala sobre TAJIRI

((ritmo pausado; ênfase palavras-chave))

140 A19 encerra apresentação e pergunta aos colegas se têm dúvidas

AA em silêncio

143 A(?) pergunta o significado de household duties

A15 explica em inglês

148 P2 pergunta A15 e A19 sobre pronúncia de task; P2: ...how do you pronounce the word for duty?

Atividade 3 Perguntas de Compreensão

150 A19 anuncia a atividade
 A19 e A15 decidem quem (colegas) vai responder a
Pergunta 1

154 A19 faz Perg. 1 para A7

159 A7 faz verificação de compreensão parte inicial da
 pergunta

160 A19 faz intervenção no turno de A7: repete parte
 inicial da pergunta e reformula pergunta

164 A7 murmura algo incompreensível

165 A19 faz or-question enfatizando palavras-chave:
 facilita compreensão da pergunta p/ A7

169 A7 responde a pergunta

176 A19 lê resposta no texto

180 A15 chama A2 para responder Pergunta 2
 A15 e A19 pronunciam o nome IMAI de três maneiras
 diferentes

182 P2 intervem para esclarecer

186 A15 faz Pergunta 2

188 A2 responde pergunta

190 A15 completa a resposta

191 P2 faz uma pergunta para verificar compreensão

192 A(?) responde

193 P2 faz outra pergunta para verificar compreensão
 AA não respondem

194 P2 repete a pergunta
 Alguns AA respondem

195 P2 faz uma terceira pergunta

196 A(?) responde

197 P2 expande terceira pergunta
 A(?) responde

198 P2 dá resposta mais elaborada

201 P2 intervem e assume controle da atividade: faz
 perguntas para esclarecer informação s/ Imai

216 A15 chama A3 e faz Pergunta 3

219 A3 faz pedido de clarificação

220 A15 esclarece a pergunta

222 A3 responde ((cf. GD2 I))

231 A3 faz comentário (incomp): provoca risos

237 A19 ou A15 chama A20 e faz Pergunta 4

240 A20 informa que leu parte do texto e tenta responder
((incomp. na gravação))

244 P2 intervém no turno de A20: corrigir pronúncia

245 A20 hesita em responder

246 P2 assume controle da atividade: elabora Pergunta 4
para facilitar resposta

251 A20 não consegue responder

252 P2 faz um Ato Ameaçador à Auto-Imagem (Brown &
Levinson): critica A20 por não ler o artigo
P2 dá turno para A16

253 A16 responde Pergunta 4

254 P2 faz pergunta para A16 justificar sua resposta
A16 não responde

255 P2 reformula pergunta para facilitar resposta; faz
self-repetition

257 A16 confirma a proposição colocada na pergunta

258 P2 quer saber o porquê
A16 expõe o motivo ((cf. GD2 I))

261 P2 resume o argumento de AC(?) para verificar
compreensão

269 A16 confirma o argumento e sustenta com informação do
artigo ((cf. GD2 I:280))

272 A15 chama A6 e faz Pergunta 5

274 A6 pede para repetir a pergunta

275 A15 repete a pergunta: ritmo pausado; enfatiza palavras
A6 não responde

280 P2 ajuda A6 e AA a chegar à resposta fazendo
recapitulação: "...do you remember..." ((ver Cicurel e
Wong-Fillmore))

284 A12 diz o que se lembra

286 P2 quer saber o motivo

287 A12 dá o motivo

288 P2 faz outra pergunta para A12
AA não respondem

290 P2 dá uma alternativa

293 A12 inicia resposta
P2 completa resposta: faz scaffold

297 A19 chama A22 e faz Pergunta 6

300 A22 informa que não entendeu a pergunta

301 A19 repete a pergunta: ritmo pausado; ênfase palavras-chave
 facilita para A22
 303 A22 responde
 304 A19 pede para A22 confirmar resposta; A22 confirma
 305 P2 intervem para esclarecer a informação e fazer AA produzir
 a língua-alvo: faz perguntas
 312 A22 diz que não tem certeza
 314 P2 dá turno para A25
 A25 dá sua resposta e P2 aceita
 318 A19 chama A16 e faz Pergunta 7
 323 A16 responde
 327 A19 faz pergunta complementar ((cf. GD2I))
 335 A16 responde
 340 A19 aceita a resposta
 341 P2 intervem para verificar resposta e compreensão do texto
 351 A16 menciona **corporate life**
 354 P2 pergunta AA se sabem o significado de **corporate life**
 358 A16 dá um significado
 360 P2 tenta levar AA a outro significado: faz pergunta sim/não
 AA não chegam ao significado
 373 P2 explica **corporate life**: faz monólogo expositivo ((2 min))

Atividade 4 Perguntas para Discussão

422 A19 informa que tem perguntas e dá instruções
 426 A19 chama A23 e faz Pergunta 1
 429 A23 responde
 460 P2 intervem para esclarecer significado de **carry babies**
 464 A23 esclarece
 496 P2 pergunta AA se querem fazer comentários sobre o ponto em
 discussão ((corte na gravação))
 498 Fim da Fita

PARTE II (fita 6)

000 A21 relata episódio sobre seu cunhado: um **househusband**
 001 P2 dá equivalente a desempregado na LE
 002 A21 repete a palavra **unemployed** e continua relato
 005 P2 dá equivalente a criança excepcional na LE
 006 A21 concorda e conclui relato
 008 P2 resume pontos apresentados por A21 e pede uma explicação
 009 A21 dá explicação
 012 P2 completa enunciado de A21 com as palavras: **more patient**
 A21 repete enunciado completado por P2
 013 P2 pergunta se A21 é a favor de **househusbands**
 014 P2 coloca pergunta para fazer A21 opinar
 015 A21 faz pedido de clarificação
 016 P2 esclarece colocando uma pergunta
 A21 responde
 017 P2 faz pergunta (sim/não) para obter opinião de A21

A21 responde

018 P2 faz pergunta (sim/não) para verificar opinião de A21 sobre **househusbands**

A21 responde

020 P2 faz pergunta (sim/não) sobre situação do cunhado de A21, um **househusband**

021 A21 justifica situação do cunhado e pergunta como se diz em inglês "ele não tinha outra escolha"

025 P2 dá o equivalente

026 A21 repete o enunciado e continua relato do caso

028 P2 "entra" no turno da aluna e resume argumento implícito e pede confirmação

029 A21 não responde

030 P2 repete o argumento pedindo confirmação (volume voz alto, ritmo pausado)

031 A21 concorda

P2 reformula o argumento e faz pergunta

033 A21 responde

034 P2 repete resposta de A21: resume argumento

036 P2-A13 pergunta se concorda com o argumento em questão

037 A13 coloca opinião

046 A13 pergunta como se diz em inglês "lavar"

P2 dá equivalente

047 A13 repete a palavra e conclui

049 P2 resume argumento de A13

050 A13 concorda com o resumo

051 P2 coloca pergunta para A13 opinar

052 A13 explicita seu ponto de vista

056 A13 pergunta como se diz "the service won't **sobrar**"

057 P2 diz que não entendeu e sugere "won't be left out"

A13 aceita o equivalente

058 P2 reformula enunciado de A13

059 A13 conclui

062 P2 resume para classe o argumento de A13

064 P2-A11 pergunta se é casada

065 A11 diz que não

P2 pergunta se planeja casar-se

A11 diz que sim

006 P2 coloca pergunta para A11 opinar: se o marido a ajudará nos serviços domésticos

007 A11 expõe seu ponto de vista

071 P2 coloca uma 2ª pergunta para A11 opinar
A11 não responde

073 P2 simplifica a pergunta a nível de estrutura e léxico: faz pergunta SIM/NÃO
A11 parece responder NÃO
P2 resume o argumento de A11
A11 concorda/confirma

076 P2 coloca uma 3ª pergunta baseada no argumento de A11

078 A11 responde

083 P2 coloca uma 4ª pergunta: explicita o ponto de vista de A11

086 A11 concorda

087 P2-A22 confirma se é casada
P2 pergunta se marido ficaria em casa como um househusband

091 A22 diz que marido e ela detestam serviços domésticos

093 P2 repete enunciado de A22
alunos riem

094 A22 diz gostar de cozinhar

095 P2 intervem e confirma se A22 tem empregada
A22 explica o que gosta de fazer e

099 pergunta como se diz "eu faço de qualquer jeito"

100 P2 dá o equivalente

101 A22 não repete o enunciado sugerido por P2 usa sua própria escolha "more or less"

104 P2 pergunta se o marido de A22 não gosta de fazer algum serviço doméstico

106 A22 responde

114 P2 pergunta aos alunos se têm comentários a fazer sobre o papel da mulher e do homem na sociedade

117 A1 coloca uma questão para A23

124 A23 justifica seu ponto de vista masculino

129 P2 intervem para esclarecer generalização

- 146 A1 resume o argumento de A23
- 147 A23 concorda e acrescenta um argumento
- 151 A1 coloca uma pergunta
- 153 A23 responde
- 155 A1 coloca sua opinião
- 162 A23 contra-argumenta (provocando mulheres)
- 175 A1 apresenta seu argumento
- 192 A23 apresenta argumento de sua perspectiva de homem
- 201 A1 coloca uma pergunta
- 205 P2 interrompe interação entre A1-A23 ((7 min)) dá instruções para próxima atividade

Atividade 5 Discussão em grupos

- 212 P2 propõe discutir sobre o desenvolvimento do papel do homem e da mulher na sociedade
- 214 P2 coloca perguntas orientadoras baseadas nos pontos para discussão escritos no quadro-negro (cf. NOTAS DE CAMPO)
- 217 Alunos formam grupos e iniciam discussão (discussão dura 15 min)

Parte III (fita 6)

- 012 P2 interrompe discussão e inicia próxima atividade

Atividade 6 Discussão dirigida sobre pontos alistados no quadro-negro

- 014 P2-A4 pergunta se o papel do homem e da mulher mudou
- 016 A4 responde
- 018 P2 faz uma 2^a pergunta
- 020 A4 faz pedido de confirmação
P2 concorda e expande a pergunta
- 022 A4 responde
- 024 P2 faz uma 3^a pergunta para a classe
- 026 A12 responde com exemplo familiar

030 P2 pede para A12 explicar
 032 A12 tenta explicar e pede ajuda para concluir resposta
 036 P2 completa enunciado de A12
 037 A12 não repete sugestões de P2 e usa sua própria escolha para concluir resposta
 038 P2 apresenta opções para tipos de serviços domésticos completa enunciado de A12
 039 P2 faz uma 4ª pergunta para A4
 040 A4 responde
 042 P2 faz uma 5ª pergunta para A4
 043 A4 pede para repetir; diz "pardon?"
 044 P2 repete pergunta reformulando-a
 045 A4 responde
 050 P2 completa enunciado de A4 e confirma com uma pergunta
 052 P2-A1 pergunta se concorda com argumento de A4: mudança no papel do homem e da mulher devido à revolução na família
 053 A1 coloca sua opinião
 059 P2 propõe outro tema: revolução industrial pergunta se esta revolução contribuiu para tal mudança
 061 A1 faz pedido de confirmação: "industrial revolution?"
 P2 confirma
 A1 diz que sim
 062 P2 completa resposta dando uma explicação; fala por A1
 063 A1 concorda
 P2 pergunta se foi a partir daí que ocorreu a mudança nos papéis
 064 A1 apresenta argumentos / dá sua resposta
 069 P2 pergunta se alunos vêem relação entre "revolução" familiar, revolução industrial e as empregadas
 072 P2 pergunta a A12 onde foram parar as empregadas "where have they ((maids)) gone?"
 A12 não responde
 P2 explicita a pergunta: quer saber se há empregadas no Japão e/ou nos Estados Unidos
 075 A12 faz pedido de confirmação "in Japan?"
 076 P2 confirma

077 A12 acha que sim
 078 P2 faz uma 2ª pergunta: se nesses países o número de empregadas domésticas é o mesmo que no Brasil
 A12 dá sua resposta
 079 P2 faz repetição do enunciado de A12 para confirmar
 A12 complementa sua resposta
 084 P2 interpreta e resume o argumento de A12
 085 A12 confirma
 086 P2 faz pergunta para confirmar parte do argumento resumido
 A12 não responde
 087 P2 expande a pergunta
 089 A12 diz ter informação sobre empregadas no Brasil
 091 P2 apresenta resumo do argumento de A12 para a classe
 093 P2 dá o turno para A1
 094 A1 relata sobre a situação nos Estados Unidos
 097 P2 reformula enunciado de A1 "more than they deserve"
 A1 continua seu relato
 101 P2 completa enunciado de A1
 A1 continua seu relato
 105 P2 verifica uso de demand / offer
 106 A1 faz correção e P2 repete parte do enunciado
 107 A1 conclui
 108 P2 coloca pergunta para a classe
 111 A1 responde
 112 P2 completa enunciado (com vocabulário)
 113 A1 conclui sua resposta
 119 P2-A2 pergunta se as mulheres de hoje desejam ter uma carreira em lugar de um emprego como dona de casa
 121 P2 expande a pergunta
 126 A2 dá sua resposta
 133 ((soa o sinal)) P2 interrompe A2 e pede para alunos pensarem sobre revolução industrial, na família, movimento Hippie
 P2 interrompe A2, explica a tarefa e se despede
 146 Fim da Gravação

TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA AULA 03

Professor 2 - P2

Abril de 1990

P : I think last class we had agreed to:: (.) continue the DISCUSSION on DRUGS for some TIME today (incomp)?
AA : ((em silêncio))
A : (incomp)
P : yes I have asked you to think about the subject at HOME and bring your contributions for the discussion today (.) DID YOU?
AA : ((em silêncio))
P : ok XX ((dá o turno para A23)) so you have a good excuse (.) not to/
A23: (incomp)
P : ok (...) have you THOUGHT about the SUBJECT?
AA : ((em silêncio))
P : I asked you to think about DRUGS about the drug problem and we would (.) TRY to finish the discussion today (.) did you THINK about it? last week? on the weekend?
AA : ((em silêncio))
P : no? (.) you don't think the subject is interesting enough ah:: is interesting ENOUGH for you?
AA : ((em silêncio))
A16: it's interesting but I think it's difficult to talk about it
P : it's difficult?
A16: yes
P : ahm do you mean on terms of vocabulary or on terms of ideas?
A16: (.) sorry?
P : concerning ((aumenta o volume da voz)) VOCABULARY or concerning IDEAS?
A16: no concerning IDEAS
P : you think you don't have enough subsidies?
A16: yes (.) I don't have
P : you don't ((ri)) ok (yes)
AA : ((riem))
A16: (incomp) now::
P : ok so ah:: (.) one of your CLASSMATES thinks that we don't have enough subsidies to discuss ah DRUGS the drug problem do you think that it WOULD be useful if we have more articles on drugs so that we can have ah:: DEEPER discussion on THAT or are we going to LEAVE this subject ASIDE and try (on) another subject?

AA : ((em silêncio))

A12: it would be interesting if we continue talking about this subject

P : ok so I'm going to give you ARTICLES for you to read during the ah this ah HOLIDAY and then we can ah try to continue the discussion next monday would it be ok?

AA : uhmuhm

P : ok is it ok for everybody?

AA : yes

A : ok

P : ok so let us go for our disc/discussion (.) ah:: on "staying home and other tests of courage" ((título do artigo)) I would like to know how many of you have READ the article would you please raise your hands the ones who have already READ the article "staying home and other tests of courage"?

AA : ((levantam as mãos))

P : ok so I'd like to (.) TALK to the people who are not reading the articles in advance that we had agreed during our first class that people who have not read the article would not be allowed to:: ah:: into the classroom ok? so for today it's ok for NEXT WEEK ON/ for next class on ok? people who have not read the article please don't come ok? because you're not going to be able to participate you're not going to bring your ideas to the discussion (.) ok? so let us listen to XX ((A15)) and XX ((A19))

A15: yes (incomp) I'd like you to look at THIS WORD (tough) and correct it because it's wrong

A7 : (incomp) ((pede permissão para abrir as janelas))

P : ok

A15: Imai

((A15 e A19 perguntam a P2 a pronúncia dos nomes Imai e Taijiri que aparecem no artigo))

A19: well this ARTICLE ah:: is about (.) IMAI ah he is a JAPANESE man and he became a HOUSEHUSBAND BUT when he MET when he meets ah:: PEOPLE he doesn't say THIS because it's very DIFFICULT PEOPLE don't understand ahm so ah:: he just say THAT he is attending acupuncture at school (.) ah he he became a househusband because her HIS job was his old job was too much for him he was a computer engineer abd he ((aumenta o volume da voz)) COULDN'T SLEEP AT NIGHT AND HE:: HE was worried about her about his (.) heart condition so ah he:: he and his WIFE AGREED THAT ah:: (.) that she would ah (.) she wou/ ah she would KEEP HER JOB as a schoolteacher WHILE HE STUDIED acupuncture and ah kept house (.) but ah he thinks that HOUSEKEEPING ah is very difficult (("housekeeping is a tougher job", no texto)) it's not ah an easy

an easy job (.) but ah he thinks that he:: ah made a RIGHT decision (.) ahm and he thinks that the society will change (.) ah:: in (incomp) in JAPAN ah the number of liberated men is growing but we have an ah we have a small number (.) ah we have a yeah a small number a HANDFUL NUMBER ((“so far only a handful of Japanese men...”, no texto)) (we) say but same japanese LIKE ah like Imai (.) ahm became a househusband too and OTHER ah are entering JOB MARKET THAT ah once were ONLY FOR WOMEN for example in 1986 we have (.) twenty thousand male nurses in japan (.) ah and we compare this we can compare this ahm a:: decade BEFORE we have only eight thousand and four hundred male nurses (incomp) (there’s) a big difference and ((aumenta o volume da voz)) STILL OTHER MEN ah HAVE BEGUN TO:: to SHARE the HOUSEHOLD du/duties with the their working wives (.) and in japan in TOKYO ah they held a seminar to TEACH men how ah the ART OF BATH A BABY (.) and the the organizers were very plea/ were very satisfied because ah fifteen yeah I think FIFTEEN fifteen MALE BRAVE MALE (or) BRAVE MEN was WERE showed up (.) no (.) yes

AA : ((riem))

P : they showed up

A15: they showed up ah ONE OF THEM ((aumenta o volume da voz)) EVEN TOOK THE CLASS WITHOUT his wife (.) but this is not all ah there are some (incomp) men who are fighting ah AGAINST the the rules the:: the SYSTEMS ah (...) who fight for fighting against the SYSTEMS ah building INEQUALITIES because the SOCIETY is very (closer)

/.../

A19: any doubts?

AA : ((em silêncio))

A : (incomp)

A : ah only one vocabulary (ok) household duties (.) what means?

A15: well when you are a a housewife (.) you have du/duties (.) to:: to do in a house to keep a house ok?

A19: to keep a house

A : ah:::/^ ((querendo dizer “ah! agora eu entendi”))

P : how do you pronounce the word for duty? (.) /tæ /

/tæ /

A : /tæ /

P : tasks ok?

A15: NOW/^ we have some/^ COMPREHENSION/^ QUESTIONS ((ri)) ((ritmo lento e entoação “declamada”))

AA : ((riem))

/.../

A19: ... ah:: (.) XX/ ((dirige-se a A22)) (.) DID
 TAIJIRI AND HIS WIFE to stay HOME and take care of
 their daughter?

A22: (.) I don't understand please repeat

A19: DID TAIJIRI/ ASK HIS WIFE/ TO STAY HOME AND TAKE
 CARE OF THEIR DAUGHTER?

A22: yes

A19: are you SURE?

A22: (.) yes I am

P : (.) according to the article according to the
 article according to the text did he ask his
 wife?

A22: no

P : "please stay home take care of our daughter
 because I'm going to work" ((faz possivel fala de
 Taijiri))

A22: no

P : no why not?

AA : ((riem))

P : (incomp)

A22: I'm not sure (incomp)

P : XX ((dá o turno para A25))

A25: (incomp)

A19: XX/ ((dirige-se a A16)) were Taijiri's friend
 satisfied with their job?

A16: no

A19: how did Taijiri felt about that?

A16: (incomp)

P : is it ok? (incomp)

A16: (incomp)

P : do you think so?

A16: yes

P : (why) do you think so?

A16: (they worked) so hard (incomp)

P : they were not satisfied because they worked hard
 or because they don't have time to (incomp)

A16: because the life of of ah:: (had to be) a
 corporate life

P : Corporate life

A16: corporate life

P : ok DO YOU understand what CORPORATE LIFE means?

A16: ah:: (...) the:: the life in the factories the
 (incomp) have nowadays

P : (.) it's it's ONLY during work worktime or it
 goes ah:: when you go to your house and you have
 to take the corporate life with you (.) in japan
 not in brazil in japan

A16 : (.) so/

P : is there anybody here who works for a japanese
 company?

AA : ((em silêncio))

P : is there anybody here who works for IBM?

AA : ((em silêncio))

P : for Johnson & Johnson?

AA : ((em silêncio))

P : nobody you are teachers can't work in (incomp)
AA : ((riem))

P : ok usually in these companies ((aumenta o volume da voz)) CORPORATE LIFE is MORE THAN what you have during YOUR DAYS AT THE COMPANY (.) YOU HAVE TO BRING THE COMPANY TO YOUR HOME you have to give PARTIES to receive GUESTS ok? to have training courses ah at night (.) your wife has to be TRAINED to be ah:: ah an EXECUTIVE WIFE ok? they have a certain ah:: ETHICS for wives and husbands ok? so you have to FOLLOW the LIFE of the company you LIVE FOR THE COMPANY all day long your CHILDREN will also LIVE for the company because they will CARRY THE NAME of the company ok? so you are considered PART OF THEIR FAMILY but you have to live the LIFE OF THE FAMILY ok? so it's all day long ah if don't you know japanese men? they don't have long VACATIONS as we do:: here in brazil they just have fifteen days and many of THEM because they want to be promoted they don't TAKE long vacations ok? and they have they almost have to OBLIGE THEM (.) to go out on vacations because they don't want to because they want to be PROMOTED so CORPORATE LIFE it's MORE THAN THE HOURS THAT YOU ARE AT THE FACTORY AT THE COMPANY you have to take it with you ALL day long ALL your life long

A1 : and they live for IBM? they live

P : yes?

A : (incomp)

P : yes usually they LIVE and they make their WIVES and CHILDREN LIVE FOR the company ok? they live for the company

A1 : wanting or not?

P : yes if they don't want they can quit (.) XX/↑ ((dá o turno para A20))

A : (incomp)

P : yes for IBM and Johnson & Johnson at least (it's) the same ok? it's the way they behave ok? specially for the executives ok? (incomp) you have a lot of advantages also they offer you a lot of (incomp) because you're living corporate life (incomp) you don't have ah permission to have a family life as other people ok? anything else?

A15: NOW we have some discussion questions ((ritmo pausado))

P : ok so let us try

A15: ah we're going to CALL a name but WHOEVER has an opinion can say it ((ritmo pausado)) (.) XX/↑ ((dá o turno para A23)) do you THINK that BEING A HOUSEHUSBAND is a test of courage?

A23: (not) necessary I think the only problem is (.) is about society this is (incomp) for (.) MEN MANY MEN has tried to be househusband the story says I think the BIGGEST and maybe the ONLY problem is about the society the society éh:: says this there (can) be no kind of problem because we've been we've been spending a time where women want to be just like men (incomp) the same RIGHTS yeah? so all the society will have to CHANGE (.) éh:: this kind of (.) FEMALE RIGHTS asking for female RIGHTS is (worrying) yeah? so the society will have to CHANGE that will/ that would be no kind of problem I I can I can't see no kind of problem in a MAN being a househusband

A : YOU WILL BE?

A23: no thank you (.) but/

AA : ((riem))

/.../

P :... so in reality you're telling me that when there is NO OTHER CHOICE you go and be a househusband or a housewife is THAT? is that true?

A21: (I didn't understand)

P : when there is no other CHOICE YOU GO AND BE HOUSEWIFE OR HOUS/ HOUSEHUSBAND (.) is that? ((volume de voz alto))

A21: pardon?

P : (.) do you think that BEING A HOUSEWIFE BEING A HOUSEHUSBAND IS FOR PEOPLE WHO DON'T HAVE ANY OTHER CHOICE?

A21: no yes HIS CASE it was but others can't choice to be (the) househusbands

P : ok so (in) other cases it wouldn't be the (incomp) it was a matter of choice (.) do you agree XX ((dá o turno para A13))? what do you think?

A13: I think that ah:: men ah:: (.) the WOMAN have:: (.) the same (things) the same RIGHTS that men then why not men help woman (.) éh:: my FATHER helps my mother in a in home éh:: he help with a dishes ah he (.) how can I say lavar?

P : wash

A13: WASH éh:: ah YARD and other things I think that the the married ah have:: to ah to repart

P : ok you think that they should SHARE the duties they should SHARE the household?

A13: yes

P : I see but ah do you think that the man could take care of the HOUSE all by HIMSELF and the wife (goes) out to work?

A13: no I think that the:: the SERVICE ah MUST BE divided ah::

P : (incomp) you must SHARE the duties

A13: yes ah:: because ah:: (thus) the service won't ah won't sobrar?

P : (.) ah:: in which sense you want to say that?
 A13: ah:: (incomp)
 P : won't be left out? (.) ok it wouldn't be LEFT JUST
 FOR THE WOMAN
 A13: yes
 P : I see
 A13: if the the WOMAN and the:: the MEN work ah OUT
 ah:: the service ah all must be:: ah divided
 P : (.) so XX ((A13)) thinks that ah (.) the BEST
 THING is when you SHARE the DUTIES with your
 husband or with your (.) WIFE if it is ok ahm
 what about you XX ((A11))? are you married?
 A11: no
 P : and are you planning to?
 A11: yes
 P : some day (.) tell me are you ah:: do you think
 that your HUSBAND WILL SHARE THE HOUSEHOLD WITH
 YOU?
 A11: I think it depends on each men some man doesn't
 like to do this kind of work so ah you can't FORCE
 HIM to to wash the DISHES the clothes
 P : and do you think that if you CAN'T FORCE HIM
 you're going to be FORCED ON THAT? and you're
 going to accept it?
 A11: ((não responde))
 P : do you like doing THAT? ((soa o sinal)) do you
 like doing the dishes washing the clothes? so
 you'll you'll (see) that your husband if he
 doesn't like it you wouldn't force him to do it?
 A11: yes
 P : but you DON'T LIKE IT EITHER and are you going to
 be forced?
 A11: I I don't know
 P : why?
 AA : ((riem))
 A11: ah because I think that women éh:: like this kind
 of work
 P : but it's NOT YOUR CASE is it?
 AA : ((riem))
 A11: no but they they want always to have the the house
 clean and the men num liga prá isso
 AA : ((riem))
 P : do you think it is a matter of ah:: the way you
 were BROUGHT UP? that's what your mother TAUGHT
 you that you have to?
 A11: yes (.) yes I think
 P : and you accept it and you do not discuss it?
 A11: (.) I will do it if I have
 P : I see (.) What about you XX ((dirige-se a A22))?
 you are married aren't you?
 A22: yes
 P : what about your husband? would you stay at/ would
 he stay at HOME and you go out and WORK? keep the
 house?

A22: no because she HATES
 P : HE hates/¹
 A22: éh:: (.) to be a househusband and I I HATE too
 P : oh you hate it too
 AA : ((riem))
 A22: I like to COOK always (.) but I cook when I am
 alone
 P : you usually have a maid?
 A22: yes
 P : uhmuhm
 A22: but when I don't have I I do it but I:: how can I
 say (.) I have a pleasure to cook but the other
 things I (.) how can I say eu faço de qualquer
 jeito?
 P : you manage them but you don't do it ok?
 A22: yes
 AA : ((riem))
 A22: mais ou menos more or less but I cook (.) I like
 to coo::k (.) to stay with my children
 P : and what about your HUSBAND? (.) he doesn't like
 doing anything in the house?
 A22: no but she does
 P : he does
 A22: oh sorry but he does
 P : he does
 A22: yes
 P : for obligation?
 A22: because this TIME I am HERE then HE and my
 children wash the dishes when I ((barulho de
 carros na rua))
 P : get home
 A22: yes when I get home (.) the the kitchen (.) it's
 always
 P : clean
 A22: clean
 P : I see (.) any other COMMENTS on women's roles and
 men's roles in society?

/.../

P :... OK let us do something let us discuss the
 question of men's roles and women's roles in
 groups in small groups so that everyone can say
 (.) something and then we can come in the end to
 do a:: big group discussion OK? because I'm very
 worried 'cause some people haven't said a word
 today OK? and I want (them) to have the
 opportunity of expressing their ideas (.) so let
 us join in groups of four people and let us
 DISCUSS about the development of MEN'S ROLES AND
 WOMEN'S ROLES in society (.) think about your
 GRANPARENTS your grandmother and your grandfather
 (.) how was ho/(household) then? (and) how it is
 NOW? ok? ((P2 murmura alguma coisa talvez
 informando os alunos que vai escrever os pontos

para discussão no quadro. Há barulho de carteiras sendo arrastadas e alunos conversam entre si iniciando a atividade 5 desta aula))

/.../

- P : ... OK? (...) let us see you ah (incomp) XX ((A4))
(.) XX ((dirige-se a A4)) do you think the roles
of men and women have CHANGED from our
grandparents to us?
A4 : I think ah:: SOME OF THEM (.) have changed but
some of them (are) not changed
P : I see concerning the household duties (.) have
they changed? the roles of women and men?
A4 : my parents?
P : yes concerning your from your grandparents to your
parents and then (incomp)
A4 : yes I think they are changed éh:: their minds
P : uhm[↑]
A4 : about (.) their roles ah:: (.)
P : do you think that we BEHAVE differently from the
WAY OUR GRANDMOTHERS BEHAVED? ((volume de voz
alto))
A4 : for example my my grandfa/father ah ALWAYS HELPED
my grandmother
P : now
A4 : (incomp) éh my FATHER ahm DOESN'T HELP my mother
P : and how do you explain that?
A4 : (.) because nowadays they are retires and they HE
he is very tired but he NEVER helped my mother I
think he's he he:: how can I say?
P : he is too TIRED to offer help or HE::
A4 : he doesn't like (incomp) things about keeping the
house washing
P : he doesn't care doing the DISHES doing the washing
A : you think it's a habit
P : you think it's a habit XX ((A4))?
A4 : he likes éh:: to drink beer ((ri)) go out with his
friends (incomp)

/.../

- P : ...and can you see anything any relation between
ah:: the (.) the revolution the families
revolution the industrial revolution and the
maids? where have they gone? where have they gone
XX ((dá o turno para A12))?
A12: ((não responde))
P : if you take brazil we HAVE (.) maids here in
brazil and if you take JAPAN and the united
states do do we have maids there?
A12: in japan?
P : yes (.) or in the united states in europe

A12: yes (.) I think they have (incomp)
 P : as many as we do here?
 A12: ah we don't have (.) HERE
 P : ah we don't uhm
 A12: ...éh:: I see (why) for example people that I know
 they are looking for maids (but) they don't FIND
 P : they can't find
 A12: they (need) because ah women ah start ah working
 OUT and so they want a MAID to be AT HOME doing
 the work doing the HOUSEWORK so ah:: they aren't
 ENOUGH
 P : (.) so you think that the the DEMAND is TOO:: ah::
 GREAT FOR THE:: OFFER?
 A12: yes
 P : but you think that there is OFFER? (.) there are
 MAIDS to be hired?
 A : where? in japan?
 P : HERE in japan and in the united states she thinks
 that it is the same situation you don't agree?
 A12: no I (incomp) in brazil
 P : here in brazil?
 A12: in japan and in united states I I don't know ah I
 noticed
 A5 : (incomp) I didn't understand
 P : she ((A12)) thinks that here in brazil THERE IS
 AN OFFER for ah there are maids ok? but they are
 not enough because the DEMAND is too:: great ok?
 and she doesn't know about (incomp) the US (.) XX
 ((A1))/[^]
 A1 : in the US the situation is different (.) you don't
 find a a maid (to work) if you FIND you gonna pay
 ah:: mu/very much (for that)
 P : more than they deserve?
 A1 : oh not necess/ ah:: I think that if you:: DO that
 kind of (job) you deserve more not talking about
 let's say ah:: (.) (incomp)
 P : yes we're not talking about the the (worth) of the
 work they do
 A1 : yes
 P : ok
 A1 : but here in brazil (you pay) ah:: minimum salary
 (for that) but in the united states they pay MORE
 than that ah you don't find (incomp) they don't
 have a demand
 P : they don't have a demand or they don't have an
 offer?
 A1 : an offer
 P : they don't have OFFER (for maids)
 A1 : so when they find they have to pay (incomp) to::
 to take care (incomp)
 P : and we had lots of maids in the past our
 grandmothers used to have three or four ok
 ((aumenta o volume da voz)) WHERE ARE THEY? we
 have fewer women now?

A12: (incomp) (maybe they work ah:: in factories)
P : in the factories they are working in the factories
A1 : yes (incomp) woman are realizing that she can éh:: she has a (great) capacity to:: to compete in the market (incomp) to have a better job and better conditions for her ah:: instead of doing the work in a house (incomp)
P : XX ((dirige-se a A2)) do you think that there is a difference between a CAREER and a WORK? (.) that WOMEN NOW are longing for CAREERS and NOT WORK just work because usually they WORK as housewives as maids ok? but they didn't have a career (.) do you think that THIS ah:: willingness for a career is important nowadays?
A2 : (.) if it is important?
P : yes
A2 : too important nowadays because:: éh:: (it's) the (incomp) éh:: they they don't go to work (.) just only (.) éh:: ((soa o sinal))
P : I see ((aumenta o volume da voz)) OK I'd like to continue this discussion next wednesday would you please ah:: THINK ABOUT THE industrial revolution the families revolution the hippie movement in the 60's and everything that came after it and the relation to OUR position in society why you ARE HERE you women and how ah:: could MEN BE TEACHERS? language teachers nowadays? the problem of see/ ah MEN (.) who want to be TEACHERS how do they face (this side) nowadays (.) concerning the point of view of society that XX ((A23)) has already talked about ok? and CAREERS that are appropriate for women secretaries teachers and careers that are NOT appropriate ah appropriate for women ok? and so on ok (.) see you wednesday

((Fim da gravação))

Staying Home and Other Tests of Courage

Now that Hiroo Imai has managed to explain his new career to his relatives—sort of—the toughest part is meeting people for the first time. When they ask what he does for a living, experience has taught him to answer with a half-truth. “I just say I’m attending acupuncture school,” Imai confesses. “It’s easier than explaining that I’m a househusband.”

Two years ago the demands of his old job became too much for Imai, a 40-year-old computer engineer. He couldn’t sleep at night and he worried that he was developing a heart condition. So he and his wife agreed that she would keep her job as a schoolteacher while he studied acupuncture and kept house. Housekeeping is a tougher job than he thought, Imai says, but he doesn’t doubt that he made the right decision. “Work isn’t everything,” he says. “People need something more. I’m sure society will change.”

Baby’s bath: So far only a handful of Japanese men have found the courage to challenge the restrictions of traditional male roles, but the number of “liberated men” is growing. Some, like Imai, have chosen to become pioneers by staying home. Others are entering job markets that once were almost exclusively the province of women. Japan had roughly 20,000 male nurses in 1986



YASUO KOBAYASHI—NEWSWEEK

A certainty that society will change: Imai in the kitchen

(the most recent year for which figures are available), for example, compared with only 8,400 a decade earlier. Still other men have begun to share household duties with their working wives. A local health center in Tokyo recently held a seminar to teach men the art of bathing a baby. The organizers had reason to be pleased at the turnout: 15 brave males showed up, and one of them even took the class without his wife.

The movement isn’t all safety pins and dishpans: some committed men are actively battling the system’s

built-in inequalities. Kenji Tajiri, a 40-year-old scientist, is waging a one-man job action against his employer, an oil company, to demand better child-care benefits for men and women alike. Company employees are supposed to be at work at 8:30 a.m. Unfortunately for Tajiri his 4-year-old daughter’s day-care center doesn’t open until that time—and it’s an hour’s ride to the lab where he works (he commutes by bicycle). When his wife, a clerk at an affiliated company, returned to work after her maternity leave, the couple had to make some tough deci-

sions. “We even considered the option of one of us quitting,” Tajiri recalls. But Tajiri believes in his wife’s right to pursue her career, as she believes in his. They decided to fight. So every day for the past four years, Tajiri has punctually arrived at work one hour late.

Old friends: Tajiri knows that with his work record, he’ll never be promoted. No matter. “I’d rather live a more human life,” he says. His union is negotiating with the company for a more lenient child-care policy. Some of his co-workers think he’s out of line, although a few Japanese employers already give time off to working couples with small children. Tajiri says the company docks him 20,000 yen a month (6 percent of his salary, according to his wife, who keeps the family’s books) for lateness. For three years the pinch on the family budget was worse than that: Tajiri’s wife joined his job action and took a similar pay cut. A year ago she became pregnant again, and as a result the company allowed her to work a shorter day. (Their new daughter is now 4 months old.) Recently Tajiri met a group of old friends from school. They had gone on to become successful businessmen in big corporations, but the encounter cheered him up. “They told me they were tired of the corporate life,” says Tajiri. So far, his job hasn’t ground him down.

HIDEKO TAKAYAMA in Tokyo

ENTREVISTAS

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

- 1a. Você está satisfeito(a) com as atividades de compreensão oral que você propõe na aula de língua estrangeira? Por quê?
Se você não está satisfeito(a), que mudanças você faria?
- 1b. E as atividades de produção oral? Você está satisfeito(a) com elas ou faria alguma mudança?
- 2a. Você acha que você está preparando seus alunos para entender o inglês falado fora da sala de aula?
- 2b. Você acha que você está preparando seus alunos também para falar o inglês fora da sala de aula?
- 3a. Você acha que seus alunos sempre entendem o inglês que você fala na aula?
- 3b. Você acha que eles sempre deveriam entender tudo o que você fala?
- 4a. Quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral de seus alunos?
- 4b. E com relação à produção oral?
- 5a. Com relação ao ensino/aprendizagem de compreensão e produção oral, que tipo de orientação você recebeu em seu curso de letras?
- 5b. Você teve alguma mudança de orientação mais tarde?
6. O que é para você compreender e falar uma língua estrangeira?

ENTREVISTA COM PROFESSOR 1

DATA: março de 1990

Tempo: 40 minutos

PARTICIPANTES: E entrevistador-pesquisador
P professor

E : ... então a primeira pergunta é a seguinte (..) ah eu queria saber se você tá satisfeita com as atividades de compreensão oral que cê propõe na aula de língua estrangeira?

P : (...) quem (que se) propõe quem que se propõe? que você diz que cê propõe ou que..

E : que VOCÊ propõe

P : ah que EU proponho

E : é

P : (..) atualmente que eu tenho usado?

E : é a gente tá pensando é nessas aulas aí né?

P : é ahm o que eu tenho uSAdo (..) com os com os alunos tem (..) tem dado resultado atualmente principalmente

E : uhm
(..) é.. com algumas técnicas novas que a gente teve com um professor (..) com o Simon lá em XX ((menciona a cidade no exterior em que fez um curso com o referido professor))

E : uhmuhm

P : e.. então ele fez uhm com a gente e.. aí eu apliquei?

E : uhm

P : no semestre passado por exemplo...

E : uhmuhm

P : com aqueles ahm com os *listenings* e com os com os *listening comprehension* que tinha no XX ((título do livro didático adotado)) que eu trabalhei (incomp) e são e são algumas alguns textos bastante complicados sabe? (incomp)

- E que ní-
vel que era?
- P . 3º ((semestre))
- E . (tá)
- P . e:: então trabalhá:: antes né¹ (dá prá) fazê em trabalho antes com eles (e) perguntá também eles (..) é o:: o:: que eu achei interessante do que eu fiz
- E . uhmuhm
- P . foi:: eles checarem com uma uma atividade que eu desse eles checarem um com o outro então era assim :deixa eu vê o que que você respondeu "
- E . uhmuhm
- P . naquele momento e eu fiquei observando e:: eles gostaram e eles ficavam daí trocando idéias daí você percebia que:: eles estavam interessados também né¹
- E . uhmuhm
- P . aí eu perguntei se tinha sido:: aquilo que eu tinha feito se tinha sido interessante eles falaram que gostaram
- E uhmhum
que era bom (..) é com algumas outras e o que:: o que eu a::/ aliás (eu) sempre achei ISSO
- E . uhmuhm
- P . (..) e que eu o:: pro/ o Simon veio reforçá também é a questão de você trabalhá o *listening* não necessariamente Só (imcomp) de na hora da compreensão que eles têm que escrevê alguma coisa respondê perguntas...
- E . uhmuhm
- P . mas atividades em que:: ele às vezes tenha que ticá ((as- sinalar com um *tick*)) alguma coisa que:: reconhecer então.. às vezes se (tê) um texto até mais complicado e:: mais que a que A própria a atividade em SI não seja simples...
- E . certo
- P . e não (..) e não ao contrário né¹ como tem gente aí que resolve mudá o texto né¹
- E . ahã

- P : e aí compli/ é descomplicá o que ((ri)) não complicá o texto e... ahm *summarize* por exemplo e... aí dá uma
- E : ahã
atividade... é (.) a... a... a atividade usar aquela atividade mas pro texto/ modificá o texto num é?
- E : simplificá o texto é o que cê qué dizê?
- P : simplificá o texto é simplificá o texto
- E : uhmuhm é is/ isso que cê tá falando é do 3º ((semestre))
- P : do 3º
- E : cê feiz aonde? no laboratório?
- P : no laboratório trabalhei bastante e... e eu/ isso que cê tá colocando de produção ORAL (.) prá mim/
- E : ahá.../
- E : uhm
- P : eu acho que realmente você trabalhá um *listening* (.) eu acho que tem que sê trabalhado e depois isso que... também ser produzido porque não adianta quer dizê ele pode cê pode dizê "bom então vamos ouvir um tal texto (incomp)" você faz uma preparação né/ (incomp) preparações não aquelas preparações que a gente viu...
- E : uhm
- P : no começo eram assim umas preparações assim bastante bocas idiotas né/ (incomp)
- E : dá um exemplo
- P : (incomp) as adivinhações por exemplo né/ "a a (vamu vê) um texto a menina tem um é... então ela vai ela vai aparecê no texto com um vestido que ela (incomp) que cor que é o vestido dela? que que ceis ((alunos)) acham?" né/
- E : ahã
- P : isso a gente tinha (incomp) de você adivinhá né/
- E : uhmuhm
- P : então eu acho que alguma/ eu já usei isso na num num na escola na 5ª série e na 6ª série já trabalhei assim também já já montei uma atividade nesse sentido MAS APENAS daí com o objetivo/ principalmente com a criança que

- E . uhmuhm
eles gostam de (identificá) aquela questão de adivinhação
"deixa vê se eu acerto se eu num acerto" né[↑] mas alguma
coisa também não tão... idiota né
- E . uhm
- E . é
- P . e... num/ então de fazer um uma compreensão oral (..) muito
bem a gente trabalha/ como por exemplo eu fiz no 3º ((se-
mestre))
- E . na XX ((menciona a universidade))?
- P . na XX ((universidade)) é:: nós tínhamos a:: ti/ havia um
havia uns *listening comprehension* que::
- E . uhm
- P . tinha lá que falá sobre o dia-a-dia tá[↑] então aparece e
aparece alguns algum alguma alguns vocábulo aparece::
é:: ou as estruturas diferentes e palavras desconhecidas
também né[↑] então:: tal "ok nós vamos fazer" ((P2 reprodu-
zindo sua fala na aula)) aí fazia a atividade/ ouvia "en-
tenderam?" ((P2 dirigindo-se a seus alunos)) entendeu\
- E . uhm
- P . aquela coisa né[↑] e aí[↑] pronto\ fecha isso ...
- E . uhmuhm
- P . então é a o meu o meu (..) ahm (..) o que eu penso/
- E . uhm
- P . é que isso daí tem que ser é (acho) que mostrado com uma
parte oral né[↑] em que ele ele em que ele viu[↑] ele leu[↑]
ele ouviu[↑] ele enfim\ ele trabalhou agora vamu vamu pro-
duzi isso né[↑] então eles fizeram daí no sem/ ahm aí como
eram em vários cada grupo/ num sei se cê chegou a vê eu
fiz o vídeo disso
- E . não no vídeo não 3º não 3º ((semestre)) eu num vi o ví-
deo
- P . num chegô a vê então aí cada grupo ah:: aí ah:: havia
acho que cinco cinco *interviews* (num sei) se num me enga-
no quatro ou cinco e aí eles apanhavam ahm alguma parte
normalmente eram eram eram entrevistas né[↑]
- E . uhmuhm

P : apanhavam da da cada parte que eles mesmos escolhiam/ pegavam alguma parte dali e... e... apanhavam o assunto e depois nós fizemos e falei "olha então nós vamos fazer isso daí vocês vão ter que usar/ vão usar isso né?" o que eles fizeram o que eles ouviram uhm (tem) aparece:: apareceu umas umas palavras novas né?

E : é

P : então pra eles/ ahm usarem o que que eles tinham feito né e:: daí a questão por exemplo de discussão do a dis/ a discussão de *sports* e-era um texto interessante que aparecia bastante vocabulário novo e ele e elas fizeram e:: apanharam uma parte pois e-
era

E : | muito grande?
era muito grande né? então pegaram uma parte uma parte dela e fazia eu falei "ó um pouquinho né?" e realmente eles produziram certo/

E : a partir do texto?

P : a parte do texto e oral num é?

E : (certo)

P : é aí eu perguntei depois eu perguntei pra eles se eles tinham gostado se eles tinham e:: que que tinha aquilo com o texto e que eles tinham/ tinham conseguido:: aprender alguma coisa::/ alguma coisa nova que tinha ...

E : uhmuhm

P : em todos em todos eles que (incomp) que tinha que que estava NOVO pra eles ali tinha alguma informação nova? e realmente (disseram) "nossa nós gostamos porque tinha nós aprendemos" e tinha uma uma entrevista com uma russa até falando sobre a vida na no na Rússia a questão dos telefones os telefonemas cê num num se paga telefone só paga/ são informações

E : ahá...

P : desse tipo que eu acho aliás que o que a parte do *listening* essa essas coisas que VENHAM trazer alguma coisa NOVA (..) pro pro aluno

E : | pro a

P : e:: isso é (um) então essa o a pergunta era essa né? se eu ta (..) satisfeita

E : | estava satisfeita com as atividades

- P : eu acho que:: quer dizê (eu) você nunca tá satisfeita né[↑] com ...
- E : uhm
- P : nunca tá satisfeita né[↑] com ...
- E : uhm
- P : com as coisas você chega e:: faiz ((ri)) e...
- E : ((ri))
- P : aí ah bom será que tem alguma coisa melhor que não dá prá gente fazê né[↑]
- E : uhmuhm
- P : então a atualmente o que eu tenho feito tá eu tô tô vendo que tá:: tô conseguindo:: (.) (incomp) em saí alguma coisa né[↑]
- E : certo e porque que cê tá satisfeita? eu num sei/ cê falô bastante coisa talvez esteja aí no que cê já respondeu (.) mas porque que cê tá satisfeita com as atividades que que você propõe? atividades de compreensão oral?
- P : porque:: eu acho que:: (.) talvez ah (.) certas atividades a gente esteja percebendo:: (...) no no aluno ...
- E : uhmuhm
- P : (.) a possibilidade maior de compreensão em que ele:: que não é aquela que a gente já trabalha numa maneira do que ERA antigamente né[↑] (incomp) prá mim a compreensão era uma tragédia (incomp) aquilo era vamu vamu ouvi um texto ...
- E : é
- P : (então) vamu lá vamu pro laboratório cê punha a fita e não sabia nem que/ aí ficava aquela coisa era só bláblá-blá era só uma barulheira né[↑]
- E : ((riem))
- P : e:: e hoje a gente/ eu com as atividades se você faz ah alguma coisa na na questão de (.) ontem mesmo no 1º ((semestre))
- E : ahã

P . que eu (e) que nós fomos ouvir então ouvir o texto/ era era o diálogo que eles não tem\ já tínhamos trabalhado com *do you like* né?

E . uhmuhm

P . é... *I li/I do you like something* e *I like* (incomp) e:: aí nós só/ eu falei "eu vô/ vamos ouvir e vocês não vão/ não vão/ vocês não precisam se impressionar que vai tê um monte de coisa que ceis num vão entendê nada né?

E . uhmuhm

P . e realmente os textos ali os diálogos eles são:: é:: falado rápido é:: (incomp) num é a gravação como ela é numa conversa né? como é numa numa conversa normal né mas

E . sei ah com os (incomp)

P . é com as as interferências né? com (incomp) o pessoal tá numa cantina né? tá (muito) barulho né?

E . ahã

P . e:: e:: tem um outro também que é um que é dentro do XX ((título de um dos livros didáticos adotados)) ou do XX ((título de outro livro didático)) num sei/ que nós fizemos eu fiz com o pessoal eles falaram "professora/ mais ih tá tanto barulho

E . ((riem))

P . aqui é uma barulheira que:: eu falei "não/ tudo bem mais a barulheira é:: você é justamente isso é o é o REAL né?

E . uhmuhm

P . cê num vai ouvi como antes que você pegava ouvia aquela aqueles pedacos que eram gravados né? e num tinha dentro do estúdio

E . num estúdio né?
e aí que não é? realmente não é? cê tá conversando aqui e resolve um outro entra/ abre uma porta (vem) um barulho cê tem que:: justamente trabalhá com isso daí né?

E . certo

P . e aí eu falei/ eu falei "olha vocês vão vão vão (..) vão ouvi e a maior parte realmente vocês não vão entendê mais eu queria que vocês então entendessem/ o que ela faiz ela DIZ" são do/ são personagens o.. o que já é mais difícil tê duas treis quatro pessoas falando ali né?

E : uhmuhm

P : num é fácil é mais difícil do que um texto né[↑] com uma pessoa só que tá/

E : falando

P : falando (..) aí ah ela/ eu falei "voceis vão ouvi e:: tem duas tem duas falas aí que.. as pessoas falam do que que elas GOSTAM (..) e uma diz que gosta e a outra ahm elas falam do que gostam de fazê e puis na primeira vez ...

E : ahã

P : quando eu puis/ aí parei e perguntei aí elas "*I like I like swimming*" ...

E : ahã

P : depois "*I:: like ahm sports*" ((P2 reproduz a fala das alunas)) daí daí começamos (incomp) que:: então (..) que aí dá pra percebê que se fizesse acho que/ se fizesse isso talvez antigamente/ o:: ...

E : uhm

P : acho que a coisa eles num jamais daí eles num iam entendê nada num iam ouvi num num iam ouvi nada num iam percebê nada porque a gente já tinha trabalhado também não é[↑]

E : ahã

P : (tínhamos) já trabalhado todo ahm todo as as estruturas tudo então (eles) TAVAM era tavam sabendo o que que é que a gente estava fazendo né[↑]

E : uhmuhm

P : eu acho que essa essa de vocês perguntá então o que que me leva (eu) achá que/ eu acho que essa esse trabalho que tem sido feito (..) agora né[↑] na essa essa encaminhamento ...

E : uhmuhm

P : da de você trabalhá antes né[↑] com com a com os textos né[↑] fazê o... *pre-listening* né[↑] eu acho que isso[↑]

E : ah tá
ajuda:: muito(-) leva daí a:: a:: que é o a pessoa A::

E : uhmuhm

- P : a uma compreensão:: melhor né e ele próprio acho que também se sente satisfeito porque é horrível é né[↑] às vezes eles falam assim "eu num entendi NADA nem uma linha" eles
- E : ((r1))
falam "tem calma pera aí que a gente vai entendê de novo né[↑] vamos ouvi" e:: na/ agora com as crianças também de 5ª série isso era uma coisa que:: num sei se cê tem alguma pergunta nesse nível ou só serve/
- E : pode falá né[↑] não é (incomp) nem nada
- P : é com com (..) com a escola pública né[↑] a escola pública realmente num TRABALHA na/ absolutamente NADA não tem nenhum livro que trabalha a parte de compreensão né e po
- E : a oral né[↑]
- P : é compreensão oral o:: o ma/ eu acho que o mínimo que seja né[↑] eu acho que TEM condição de fazê sabe? se você num tem um gravador/
- E : ahã
- P : que muita gente num tem faiz com a sua fala né[↑] pega aí então a gente tem passado isso pro pessoal que os colegas e nos cursos (..) faiz pega a sua fala você tem um é um se é um diálogo uma coisa faiz a fala das pessoas né[↑] prá fazê a diferença ...
- E : uhmuhm
- P : e eles têm eu fiz agora no final do ano
- E : uhm
- P : e: eu teve um no ano passado acho que foi é foi no ano no ano passado na 5ª série eu fiz u'a u'a uma u'a u'a esta-giária justamente que trabalhô com eles fez uma de uma música (..) eu fiquei ES-TAR-RE-CI-DA com a 5ª série /.../
- E : qual era a música que cê tava falando?
- P : é *HERRY CHRISTMAS* do John Lennon que
- E : John Lennon
ela num é difícil e a gente tinha trabalhado justamente daí que eu digo quê dizê ...
- E : uhm
- P : se tivesse eu acho se eu tivesse eu acho/ não ah isso eu já fiz pergunta prá eles se eles/ se eu tivesse trazido o

texto e apresentado secamente e tal se eles teriam mais dificuldade né?

E : cê fez prá quem? pro?

P : pros alunos da XX ((menciona a universidade))

E : da XX ((universidade))

P : daí eles disseram que e que eu o que eu trabalhei o ano passado a maneira como eu trabalhei

E : uhm

P : eles tavam assim eles falaram "credo nós nunca fizemos desse jeito a gente/" (mais ceis) num vêm pro laboratório?

E : é

P : "ah a gente vinha mais a gente vinha? punha a fita no (..) no ouvido ouvia e pronto" (..) entende?

E : uhm::?

P : num tinha nenhuma atividade

E : anterior?

P : é anterior ou mesmo ali de::deles anotarem alguma coisa ou essa essa de de eles checarem de/ falá "deixa (eu) o que que tem o que você tem que que cê" é:: ou às vezes cê perde alguma palavra então/ eles "ah::era isso mesmo né?"

E : certo
você entendeu isso o que que cê entendeu?" então "o que que cê entendeu?" aí isso eu tenho feito também às vezes ...

E : uhmuhm

P : eu fiz o semestre passado "que que cê entendeu? que que cê escreveu?" eu falo prá ele uhm (..) eu num lembro agora direito o exemplo mais "que que cê escreveu?" aí ele ele falô eu falei "mais porque que você (..) você escreveu (assim)?" "ah porque eu entendi ou::" aí ele explicô

E : (incomp)

P : eu acho interessante isso também porque (..) sabê né? por- que o

E : porque que ele chegô àquela (resposta)

F. ai com as crianças então com as crianças
eu tinha feito era *MERRY CHRISTMAS* era a música do John
Lennon e a gente tinha trabalhado com os ad/ com os adje-
tivos/ e com idade que era/ tinha nós tínhamos trabalhado
com *poor rich* né?

Է. ԿԻՄՍԻՅ

P. é *old young* então é o que aparece são esses adjetivos e
esses opostos então eles reconheceram tá?

E : ah :

P. então tinha era um que eles tinham que preenche né¹ e eles num tiveram muita dificuldade prá fazê isso (...) acho que e eu tenho impreensão ...

11.

P. que é justamente porque eles tinham¹ já já tinham conhecido né¹ conheciam já a (incomp) num era estranho né¹

E. novo

P... novo é estranho não novo

E ((r1)) ah num sei aí é (incomp) de termo e:: com relação às atividades do:: do do 5º ((semestre))? que eu tenho observado? que que cê ...

P... no 5º ((semestre)) o que a gente trabalhô de *listening*?

2nd
1st

Porém, nós fizemos um no laboratório

፤ : ህክጢካዊ

P. agora de... das atividades o que a gente tem feito lá (é nessa parte) e isso num deixa de ser é também a compreensão oral é a hora que eles contam contam a estória ou ↗

E. G.

P : é... falam prum⁷ prum colega ou que... aquele naquele momento que eles estão conversando ...

E. 5.

P na produção que ele não faça assim porque se ele tá

E conversando com o colega/ ele tem que entendê o que o colega tá falando num é^é senão ele num tem condição de:..

E : de fazê nada

P : de fazê nada e... (..) num sei pa/ parece-me que:: o que a gente tem trabalhado no (..) num sei acho que eu tra::(..)

E : uhm
(incomp) que a gente tenha te/ tá trabalhando bastante nessa parte oral mesmo né[↑] (onde) eles tão estão escrevendo

E : uhmuhm
estão escrevendo um pouco às vezes eu pedia aquela parte de composição de escrevê perguntas logicamente construí as pergun/ ah não construí:: perguntas (isso) também tá envolvido né[↑]

E : perguntas

E : uhmuhm

P : e ali na na realidade eles estão também fazendo um/ é como a gente tem discutido isso né[↑] de você no na (..) no fundo elas tão todas relacionadas você no fim vai tá usando tudo num é[↑] só que uma é é sobressai né[↑] então

E : uhm
peio que eles eles (têm) falado perguntado prá eles/ parece que eles estão (..) eles tão gostando tão

E : uhmuhm é você tá gostando?

P : ah eu? eu tô gostando não/ eu to gostando/ tô

E : ((r1))

E : tá tá bom (..) ah e:: as at1/ as atividades de produção oral? cê tá satisfeita com elas ou faria alguma mudança?

P : (...) teria eu acho que:: é o que eu volto a falá né[↑] satisfeita é::

E : uhm

P : é:: eu acho que dentro do que a do que a gente tem trabalhado[↑] e:: aplicado[↑] os artigos que a gente tem lid o eu acho que que:: num sei se:: ou hora a hora que:: de repente eu posso vir a ter uma ler alguma algum material alguma coisa uma literatura que[↑] esteja alguma coisa sendo inovada ou contê (..) uma coisa a mais né[↑] desde que:: você num ficá eu acho que o:: o importante é você num ficá naquilo:: (..) das MESmas atividades né[↑] num usando a MESma coisa porque dá prá você até usá uma atividade va-

riando a maneira de você trabalhá né? (incomp)

E : ahã

P : certo

E : uhmuhm

P : então (...) (num sei) (...) acho que... acho que é isso

E : é só? tá bom /.../ ah você acha que você tá preparando seus alunos prá entendê o inglês que é falado Fora da sala de aula?

P : (...) ah:: você diz em qualqué:: é no caso da XX ((menciona a universidade))?

E : é

P : (...) alguma coisa às vezes (incomp) eu tô... ficando mais (...) aware disso daí depois dessa da viagem nossa né?

E : uhm

E : uhm

P : é:: acho que/ acho que é essa questão de:: de entendê a pessoa(.) eu acho que isso a gente vem passá passa isso sabe/ pro aluno "olha cê num vai::" (.) cê vai encontrá uma série de:: dificuldades/ você num vai enfrentá a mesma coisa/ (de) você ...

E : ahã

E : uhm

P : tá falando o inglês com um né? com um *non-native speaker* né?

E : certo

P : é... a maneira como essa parte também cultural a maneira de se comportar né?

E : uhm

P : é:: mais alguma coisa assim por exem/ por exemplo que eu (...) tava discutindo com a/ com a XX ((refere-se a uma colega)) (a gente) os livros trazem/ ontem mesmo o XX ((título de um dos livros didáticos adotados)) trouxe ...

E : ahã

P : (incomp) "*thank you, don't mention it*" eu não VI nin-
GUÉM?

E : fala isso

P : fala isso entende? aí eu disse mais porque o XX ((título
do livro didático)) apresentá isso/ um livro que é de
edição inglesa né?

E : ah...:

P : um livro inglês apresentá aí eu pá aí eu mesma na hora
que ta/ falei "ah já sei" é que a pessoa é estrangeira a
pessoa que tava falando/ no diálogo

E : "don't mention it"?

P : é a pessoa que tava falando no diálogo era era italiano
...

E : ahã?

P : então? é:: eu acho que isso eles devem tê aprendido
né? "*thank you, don't mention it*" então tanto é que eu já
apresentei já coloquei o *thank you* porque você num cê só
ouve as pessoas falarem "*thank you thank you, thank you,*"
certo então tanto é que prá pros alunos o semestre pas-
sado a 5ª série eu tava trabalhando eu falei "ó ó *thank*
you cê fala *thank you* sendo (que é) isso que cê vai ou-
vi/ se você for prá lá (incomp) cê num vai ou é::

E : ah::

P : ahã

E : ahã

P : são algumas assim pou/ é acho que é muito pouco talvez
se se a gente trabalhá mais (.) eu não/ não...

E : uhm?

P : (.) eu particularmente talvez não não seja não trabalho
TANTo isso daí porque a NOSSA clientela?

E : ahã

P : prá:: pro estrangeiro é assim muito pequeno né? eu

E : ((riem))
acho que se fosse por exemplo eu acho que se eu fosse?

E . ahã^

P . preparar alguém que tivesse (incomp) "eu quero ir prá lá"
...

E . certo

P . é isso já passô na minha cabeça já normalmente a questão
de (incomp) "cê dá aula particular? eu tô querendo i...
é... pros Estados Unidos eu tô querendo í prá a a Europa
né^

E . ahã

P . prá prá fora (...) então aí (incomp) ah bom então eu tenho
que montá fazê alguma coisa trabalhá com ele de maneira
com ele o que ele vai ouvi^ o que que ele vai produzi^ o
que que ele vai^ preciSÁ né^ e uma vez num num é num con-
gresso num seminário a gente discutindo isso/ "e aí o que
você você (incomp) o inglês que você teve?"

E . ahã

P . e aí a pessoa disse que tinha ido conseguiu uma viagem
ela falô "olha^ de todo o inglês que eu tinha aprendi-
do ela tinha feito tinha feito:: ginásio colegial num é^
num tinha acho que chegado à universidade e também se
chegou à universidade NÃO minto chegô eu lembro na
univer-

E/P. ((riem))

E . chegô?
cidade tava a gente tava trabalhando com o... com o...
English 900 ...

E . ahã

P . né^ ai ela falô "olha dos/ TODOS os livros de TUDD que eu
fiz eu consegui se/ aplicá uma frase" ((rindo)) (que) ela
falô e eu num consigo me lembrá agora "lá na minha viagem
tudo tudo" então a a (...) uma aluna minha aqui na na XX
((menciona a universidade)) ...

E . ((ri))

E . uhm

P . que ela... que eu encontrei com ela/ ela feiz (o) 1º ((se-
mestre)) comigo e ela diz que feiz o... o vestibular de
novo pro XX ((menciona uma faculdade particular da cida-
de))

E . sei

P . e que:: / "nossa / XX ((nome da P2)) né / como me ajudô \
muita coisa do que cê tinha trabalhado com a gente "

E . ahã

P . falei "mais como?" porque XX ((nome da faculdade)) é ves-
tibular normalmente é é gramática né /

E . é múltipla escolha

P . múltipla escolha mais a:: acho que o que a gente tinha
mesmo trabalhado com o XX ((título do livro didático ado-
tado)) nas funções / ela ti / ficou ela (disse) que muita
coisa ela ela pode usá ...

E . uhm::

P . né / ela ela falô assim sabe satisfeita (incomp)

E . satisfeita((rindo)) en-
tão tá eh:: bom

P . acho que esse então é o fato que /

E . ahã ahã

P . da gente NÃO trabalhá porque:: eu / eu atualmente na XX
((menciona a universidade)) / a minha preocupação.

E . certo

P . está sendo (.) é é prá que eles terminem o curso

E . certo

P . que a maioria a nossa dos nossos alunos / é vai vai traba-
lhar vai sê professor né / que é o objetivo do curso né /

E . certo

P . ah hoje atualmente já / muita gente está fazendo o curso
como uma / (prá obtê) um diploma::

E . universitário

P . universitário muita gente num tá já num tá porque a si-
tuação prá sê professor tá / tá trágica né / ele mesmo
(fa-

E . ((ri))
la) e:: então eu acho que se você trabalhá ...

E : uhm

P : um pouquinho nessa nessa parte colocá "olha (incomp)" vo-

E : ahã
cê fazê o aluno porque às vezes tem pequenas coisas que às vezes os professores terminam/ outro dia veio uma menina lá perguntando prá mim/

E : ahã

P : uma coisa TÃO/ TÃO ó é:: óbvia ...

E : sei

P : que ela tava ela tava em dúvida ...

E : sei

P : então coisas assim que eu acho que isso é importante trabalhá com eles na na sala e no no mostrá e trabalhá né/ é então essa questão que eu que eu falei outro dia lá do do

E : uhm uhm
dicionário que (incomp) eu tô vendo que é importante eles é:: a questão da da Fonética/ logicamente eu num vô:: ah num vô tê uma parte só prá isso daí /.../ cê ficá transcrevendo/

E : é

P : ... eu tenho colega /.../ que tá trabalhando surdas e sonoras no 1º e 2º ((semestres)) a outro dia lá "ah isso aqui

E : sei
é surda isso aqui é sonora " pro aluno de 2º ((semestre)) ele vai/ surda e sonora prá ele vai entrá e ele vai ficá na mesma enquanto que poderia/ que eu acho que muito mais interessante trabalhá outro outras coisas ...

E : certo

P : e explicá lógico que existe isso (tal) que ele esteja ciente do que a acontece né/

E : sei

P : de como que é (..) então essa parte de Fonética eu quero fazê um pouco porque a hora que eles saírem eles vão se vê sozinhos e sabe e:: eu acho que orientá eles assim

"não sabe tal palavra? vá prum dicionário mas não não num invente não procure achá eu ACHO que é que fala assim ...

E : uhmuhm

P : e aí na hora de ler a palavra e aí num adianta tê dicionário e num sabê né[↑] então eu acho que di/ direcioná

E : prá isso?

P : é .

E : e bom e você acha que cê:: está preparando seus alunos também prá falá o inglês fora da sala de aula?

P : (...) eu acho que/ quer dizê dentro dum de uma

E : de uma o que?

P : lógico preparando prá falá

E : ahã[↑]

P : (.) se comunicá[↑]

E : ahã[↑]

P : é:: dentro do possível do que a gente do que a gente tenha proposto né[↑]

E : sei

P : (.) que é o (.) eu acho que dentro (.) (dessa daí) o que a gente TÁ se propondo né[↑] é o que/ o que nós tamos trabalhando com as atividades e.. e trabalhando as funções mais não só isso porque também eu acho que cê fica só nisso e depois ficam as outras né[↑] partes também tem boa parte de de *reading* também né[↑]

E : sei

P : de:: a (parte) de compreensão que a gente tem feito né[↑]

E : uhmuhm

P : eu acho que:: dentro do que do que do que é.. e possível do que é possível né[↑]

E : uhmuhm

P : acho que é possível por exemplo/ aí é é muito:: (...)

E : é falá:: é cê entendeu cê entendeu? inglês FOra da sala de aula né[↑]

P : certo é eu entendi quer dizê é fora da sala de aula qué dizê você vai chegã/ quer dizê você vai encontrá alguém no caso desses alunos né^

E : é

P : eles e eles tão realmente porque às vezes eles chegam e falam "professora^

E : uhmuhm

P : sã/ sabado eu encontrei fulano^ e eu conversei com ele" (eu) falei "é e o que que cê^

E : nativo eles querem dizê?

P : é (incomp) os alunos de igreja né^ o pessoal de::

E : ah:: do:: Estados Unidos?

P : é os (Luteranos)

E : os Presbiterianos

P : Presbiterianos os Mórmons etc né^

E : ah::^

P : e:: aí eles tavam na escola no ginásio hein^ escola pública "professora eu eu fui/ tinha um lá na minha igreja ele chegô lá e eu fui lá conversá com ele" ele falô "nos-sa tava fã/" ((ri)) (incomp) eu falei "que que cê pergun-tô?" (incomp) é isso que eu disse quer dizê é o falá den-tro do que ele aprendeu quer dizê existe uma

E : (certo)

P : "então eu eu pude eu pude né^ eu me apresentei^ eu per-guntei da onde que ele era^ eu (.) perguntei do que ele

E : uhmuhm
gostava" ((rindo))

E : ((ri))

P : que é o que ele tinha aprendido né^ então se eles quando eles chegam que eu já levei né^ uma vez a Catherine ((refere-se a uma amiga americana)) que esteve aí então a partir do momento em que ela chega lá^

E : ahã

- P : é:: que ela/ (eu) falei "olha cê vai conversá com eles" o que eles (incomp) o que que eles sabem então existe um limite né?
- E : (incomp)
- P : eles cê vai conversá com eles cê pode conversá um pouquinho em inglês mais limitado (incomp) né?
- E : ah tá
- P : (eles tem) limites e:: dentro daquilo do que eles estão o que você falá/ colocar quer dizê eu tenho pensado nisso também ...
- E : uhm
- P : cê fala "bom então nós vamos? aprender inglês cê vai cê vai falá
- E : uhm
- P : mais então cê vai conversá com:: chegá um nativo aqui/ chegá um nativo bom cê tá/ cê sabe inglês? cê tá estudando inglês?" ((P2 dirigindo-se a seus alunos)) "tô" ((reproduz fala do aluno)) tudo bem mais até o até que ponto que que você sabe? né? porque prá ele consegui:: tê uma tê uma tê um limite do que ele sabe prá ele podê conversá (sobre isso) né aí tê condição de dialogá e de compreendê
- E : ahã
né? então sempre existe existe ainda na questão:: disso da de dele conversá com o nativo?
- E : ahã
- P : de você levá essa possibilidade de você levá ah tê condições de conversá né? se é possível né? ah porque geralmente a criança "ah ela num fala a nossa língua?" ((P2 reproduz fala do aluno do 1º grau)) "não num fala né?" então ela tá ali diante de uma pessoa que tá FALANDO né?
- E : ahã
- P : "ah então ela tá falando " eles perguntam "a senhora já foi pros Estados Unidos?" e eu "fui" "e e a senhora falava em inglês? como é que a senhora fala em inglês?" "ah como é que eu falava/ falava como eu tô passando como eu tô ensinando isso prá vocês se alguém chegá lá e eu per-
- E : ah::?
guntá eu num tenho uma informação eu vô perguntá onde é tal lugar?

- E : ahã ahã
cumé que eu pergunto?" eu perguntava prá eles né[↑]
- E : ah tá
- P : "where is the post office? por exemplo né[↑]
- E : uhmuhm
- P : "ó:: where is the post office please? né[↑] ah então eu eu perguntava isso que eu tô passando prá vocês" então eles acham que não que é uma coisa[↑]
- E : diferente
- P : diferente que o que eles tão aprendendo num tem é é um negócio que num é
- E : ((riem)) num é o que?
- P : é diferente do que eles/ do que se fala lá né[↑] então acho que isso é importante também passá pro pro aluno né[↑]
- E : uhmuhm uhmuhm
ahm /.../ você acha que seus alunos sempre entendem o inglês que você fala?
- P : (que fala?) ((P2 produz um som indicando que não)) (..) é no:: (..) acho que depois de um certo tempo ele vai/ aí no começo outro dia::
- E : na XX ((menciona a universidade)) alguma ...
- P : eles falam na XX ((universidade)) "eh mais eu num tô entendendo" (..) as vezes quando (..) ontem mesmo num sei o que que eu fui falá eu falei as instruções do exercício ...
- E : ahã
- P : (incomp) falei bem rápido né[↑]
- E : ((r1))
- P : mais eu fiz mesmo falei só prá prá:: eles ficarem ((rindo)) deixa eu vê eu vô falá aí eu falei "match the columns (incomp)" era uma coisa bem simples né[↑]
- E : ahã
- P : "AHã...? num entendi nada" ((P2 reproduz fala dos alunos))
- E : esse era do 1^o ((semestre))?

P : 19 (incomp) mais às vezes eles eles falam "ai num num entendi" quando (eu) pergunto alguma coisa (incomp) "cêis tão entendendo?" porque eu acho que é porque às vezes a gente tá falando e tá achando que eles tão entendendo/

E : é

P : e eles num tão entendendo nada ((r1)) e::

E : ((r1))

P : fica aquela coisa existe muito isso né¹ que é qualquer lugar que você o medo de eh... não é o medo mais¹ "(eu)

E : ahã
num vô falá que eu num entendo né¹ tá todo mundo quieto

E : é
todo mundo ninguém/ ninguém tá ninguém resolveu falá eu num entendi né¹

E : num sô eu né¹ que vô falá

P : "eu num vô falá num sô eu que vô falá" então eu eu (incomp) eh se vocês num entenderam

E : ahã

P : né¹ se vocês não entenderam o que eu tô falando FALEM porque daí eu torno a explicá e falá mais eu fico aqui

E : uhmuhm
(eu sei) eu fico preocupada com isso

E : e:: você acha que eles sempre deveriam entendê tudo o que você fala?

P : não

E : não?

P : porque eu num entendo ((r1))

E : por que que cê num entende?

P : eu num entendo às vezes eu num o... o:: o:: *native speaker*

E : cê num entende
por exemplo se conforme a/ tem hora que eu num entendo né/ então agora o (incomp) vai entendê (entende?) e tudo nem a gente tem hora que a gente num entende nem o próprio colega (às vezes) falando a nossa língua tem hora que a gente num entende

- E : num entende
- P : então eu acho que essa questão acho que ninguém nunca ia falá (incomp) que todo mundo entende que seja obrigado a entendê/
- E : tudo
- P : tudo entendê tudo é eu acho que isso num tem nem/ é acho que esse é o tipo de pergunta que jaMAIS alguém iria respondê que tem que deve entendê tudo/
- E : é por exemplo:: cê teria é 1º ((semestre)) 2º ((semestre))/ se
- P : ah de chegá no 5º ((semestre)) falá "bom cêis tão no 5º ((semestre)) cêis têm que entendê TUDO que eu tô falando"?
- E : sim talvez acho que a/ cê chegá a esse nível de compreensão né¹
- P : é
- E : uhmuhm então tá e quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral de seus alunos?
- P : (...) quais os fatores? como:../(..)
- E : é dentro do ensino-aprendizagem né¹ talvez é dentro do
- P : o fato de ensino-aprendizagem/ é o que você acha que ajuda para o desenvolvimento da compreensão oral de seus alunos?
- P : (..) você diz (pera aí) assim por exemplo¹
- E : ahã
- P : deles estarem (..) num ficarem (..) num ficá tenso essa questão é isso daí assim nesse sentido?
- E : é isso que cê tá entendendo?
- P : ah:: fator ou ou (..) que contribui ou a maneira como é trabalhado o *listening comprehension*? ou a produção? como que tá sendo trabalhado?
- E : é o que que ajudaria né¹ prá desenvolvê essa compreensão oral dos alunos?
- P : uhm
- E : eu gostaria que você (incomp) sem exemplificá

P : i:: ao ao fazê mais exercício tipo coisa i pro laborató-
rio i lá ouvi::↑

E : pode sê

P : é procurá exercitá procurá quer dizê tá treinando

E : seria um
treinando e:: conversando/ a possibilidade deles se ele
tivê a possibilidade (assim) quais/ sempre que ele tivê
uma possibilidade conversá com um com um *native speaker*

E : uhmuhm
conversá e:: i prum laboratório fazê fazê exercício de::
conversão ...

E : uhmuhm

P : né↑

E : isso desenvolveria né↑

P : é e é o isso eu tenho colocado prá eles e:: de também
agora não ir pro laboratório/ ir lá ouvi a fita (mas)
também a maneira como né↑

E : uhmuhm

P : e lá você vai ouvi você (num) vai chegá lá e pôr a fita
no ouvido e ficá lá (uns) é (...) mais tê:: cê fazer com

E : ouvido
que o aluno esteja é ciente de um trabalho:: né↑ anterior
em que cê vai/ "eu vô ouvi tal fita" ((P2 faz a fala do
aluno)) como ele vai ouvir sozinho?

E : ahã

P : num esteja sabendo que material que ele sempre está com
o professor indicando alguma coisa né↑ porque às vezes
eles vêm e perguntam ...

E : ahã

P : "então olha eu vô vê o material que tem lá/ se num tem
uns textos ou↑" né↑ "então você vai você vê o que que é
você anota alguma coisa↑ vê o que que você consegue (in-
comp) e assim cê vai/ não simplesmente chegá lá e ouvi"
/.../ então e... isso é eu acho que (são) fazê exercícios
né↑ i pro laboratório se ele tivê oportunidade de:: con-
versar né↑

E : uhmuhm

P . conversã é::

E . e com relação à produção oral? tá aí junto?

P . (..) tá junto acho que é muito difícil cê (..) (incomp) lógico aí a produção aí também aí a produção oral/ é isso você se você vai prum laboratório e vai trabalhá ...

E . uhm

P . vai procurá⁷ é usar aquilo do que foi feito (trabalho) aquilo que é um um (diálogo) alguma coisa nova que apareceu e depois aí ele:: usar também na hora dele conversã

E . uhm
né⁷ com alguém ou que seja preciso (incomp) tá falando "não agora hoje eu vô aprendê tal ...

E . uhm

P . tal vocábulo agora eu vô usá à tarde né⁷ ((rindo))

E . ((ri))

P . vou usá agora (até ele) eu acho que talvez isso Venha ...

E . ahã

P . quem sabe com o tempo ele vá usá né⁷ mais se tivé oportunidade o professor tivé a oportunidade de forçá um pouco prá ele de ele usá eu acho que eu acho que funciona

E . sei /.../ ah e com relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção oral que tipo de orientação você recebeu em seu curso de letras?

P . (..) ((r1)) quem?

E . nada?

P . ah eu? compreensão oral?

E . compreensão e produção oral

P . e produção oral? imagine nem nem se nem se falava nem era coisa que a gente fazia.. jamais se (..) talvez fizesse/ a gente quase num nós num tínhamos essa era era mais o estrutural mesmo né⁷ que a gente trabalhava ficava repetindo repeti

E . é isso é⁷

P : a produção é cê tinha que produzi as as as ...

E : uhm

P : as frases decoradas ...

E : uhmuhm

P : decorava aquelas frases né¹

E : e em metodologia e prática de ensino cê teve alguma orientação?

P : que eu lembre eu acho que não por eu num lembro

E : ((r1)) e você¹

P : eu a/ eu não lembro de tê trabalhado NAda dessas coisas

E : a professora ((murmura))

P : o que eu fiz o que eu tenho feito e hoje faço os textos trabalho faço sempre/ até ih com os alunos da XX ((men- ciona a universidade)) eu já tô assim ó sabe¹ já tô¹

E : "tô assim ó" o quê?

P : já já tô assim é:: fazendo com que eles observem isso também desde o começo

E : em você?

P : não em mim mais por exemplo se você ah eu dô uma atividade dessa atividade o que que é?

E : ah sei

P : cumé que a gen/ o que que nós tamos fazendo aqui? o que que nós fizemos?

E : uhmuhm

P : certo/ porque isso aí eu tô voltando eu tô falando "vo- cêis vão ser professores¹" então porque é como como ...

E : uhmuhm

P : a gente tava discutindo isso naquele momento em que ele tá fazendo

E : ahã

P : ele num tá percebendo nada (cê) sabe porque é muito difí- cil né¹ é tem MUIta COIsa pra ele pra ele

E : (ele) num percebe

P : num percebe então depois de feitas/ feita a atividade tudo então eu volto "então agora vamos isso que nós fizemos é o... que tipo de atividade? o que que envolveu?" ((P2 dirigindo-se aos alunos)) num é?

E : uhmuhm

P : "o que foi?" pedi também o *feedback* né? eu acho que é importante pra gente porque às vezes a gente acha que que fez uma coisa boa e ((rindo)) e ele num achô legal né?

E : ah tá

P : eu acho que isso eu tenho feito isso eu tenho observado eu tenho até do 1º ((semestre)) também do 2º ((semestre))

E : ahã?

P : (incomp) sabe cê gosta num gosta porque? valeu? é cê con-

E : uhm
segui ele fazê alguma coisa eles tão eles tão passando isso pra mim sabe?

E : ah sei e você teve alguma mudança de orientação mais tarde depois do seu curso de letras? com relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção oral

P : não eu fui:: EU fui percebendo (incomp) nos cursos né? de... de literatura que a gente tem lido né?

E : uhmuhm

P : vai lendo e... então eu fui eu através fui fui me me orientando com com literatura nessa parte né? que eu acho que a gente tem pouco né? precisa trabalhá mais isso né?

E : uhmuhm é mais você teve agora nesse curso que cê falô que cê teve na Inglaterra

P : ah sim é ah sim sim é nós tivemos agora que aí (incomp) que ele passô pra nós/

E : é

P : eu já tinha

E : lido

P : é eu já tinha lido já tinha qué dizê que ele trabalhou o que ele passô bastante deu uma bibliografia mais passô bastante a parte PRÁTICA né? a parte prática que é ...

E : ah...¹

P : (produzido mais) com a a teoria fica então é ô eu num sei se ele já acham que que a gente tá

E : sabendo

P : sabendo ou ou o curso realmente é voltado prá parte prática que isso nós/ foi uma das críticas nossa né¹

E : de... num tê teoria?

P : é a parte teórica/ ele passô uma bibliografia mais¹ eu acho que foi isso mesmo que ele num tivesse mais colocasse "ô aqui tá aqui a tá essa parte da teoria (incomp)" ((P2 faz a fala do professor do curso))

E : uhmuhm

P : no mínimo ele eles até poderiam ter pincelado ou tocado no assunto

E : uhmuhm

P : então aí a gente (fala) "bom então vamu fazê esse/" que eu acho eu acho que cê pode/ ((fim da fita)) que que cê acha?

E : uhmuhm

P : é o que a gente (...) daí com a XX ((menciona professora com quem fez o curso da Inglaterra)) a gente... discutiu isso né¹ que ficô em várias técnicas que ele deu ...

E : ahã

P : e de interessante realmente foi um uma das das atividades mais interessantes que era a parte de *listening*

E : uhmuhm

P : e mais eu acho que a parte da teoria ele poderia ter ficado ter ligado também se ele não/ não vamu dizê que a gente iria pegá ficá trabalhando a parte da teoria né¹ pegá (texto) mais ligar né¹ falar ...

E : ahã

P : que chegasse a comentar alguma coisa né¹ porque você num sabe... qual é o/ eu queria saber se ele está por exemplo/ a gente fez atividades as atividades que ele é apresentô pro pois

E : uhm

P : é: tinha *pre-listening* assim todo o tempo né?

E : sei

P : aí ele falava então/ só que ele num dava "então vamu fazê então antes do texto tem que fazer algumas perguntas (in-comp) algumas atividades assim" mais ele não dava o nome tá? a gente sabia que ali aquilo ali seriam as atividades de *pre-listening* ...

E : ah ele num falava que era *pre-listening*

P : não num falava e: então porque que usá isso também assim que dizê eu num sei até que ponto (porque) tinha professor lá que tinha ido prá Inglaterra aquela coisa que: num sei se ele saberia porque o que era né?

E : ((r1))

P : então eu acho que isso realmente ficô ahm talvez faltô

E : faltô

P : faltô

E : uhmuhm tá

P : mais foi muito bom e ele apresentou coisas bastante interessante que eu já falei que tentei aplicá com os alunos né?

E : uhmuhm

P : mais tinha uns textos lá que ele dava que ele deu prá gente tinha umas coisas assim que a gente falava que vai aplicá só que a gente nem nem no 6^o ((semestre)) mais ou menos (vai) consegui fazê porque coisa de lôco né? ((rindo))

E : difícil?

P : bem difícil eu acho que isso é também uma coisa assim que é quando (incomp) colocá um uma atividade de compreensão acho que se você dosá

E : uhmuhm

P : de vez em quando você aplicá uma é dá aos alunos uma coisa não muito fácil mais ...

E : ahã

P : de repente só coisa difícil ele vai indo ele vai tomá horror daqui a pouco ele num ele vai tomá ojeriza que ele vai "bom eu num tô entendendo mais nada ...

E : é

P : num consigo entendê" ((P2 reproduz uma possível fala do aluno)) né[↑]

E : uhmuhm

P : eu acho que prá ele eu acho que é muito importante essa fase que eu lembro ...

E : uhm

P : que isso que eu eu lembro que eu ficava "minha (incomp) Nossa Senhora num entendo nada" né[↑]

E : uhm

P : e:: acho que é importante ele eu vejo as próprias crianças né[↑] "professora ó eles lá ele falô tal coisa" ((P2 reproduz a fala de um aluno de 1º grau)) né[↑]

E : uhm

P : é entendi ele falô que:: eh então aí eu perguntava

E : entendi
prás crianças eh tinha um diálogo que eu pus prá eles que eu tava com o *Everyday Conversation* ((um item do conteúdo programático)) e eu passei e levei no gravador prá eles do:: do:: aquele tex/ era um texto do XX ((menciona o li-

E : ahã
vro didático de onde tirou o diálogo)) né[↑]

E : ahã

P : que tinha da da *Duchess of Wessex* ((diálogo entre essa personagem e um repórter sobre a rotina diária da duquesa))

E : ahã

P : e (dei) prá eles prá 5ª série e eles tiraram fizeram responderam essas coisa (incomp) aí eu perguntava o que que eles tinham entendido

E : uhmuhm

P : que colocasse a primeira que perguntava "ah eu entendi ela levanta a tal hora (incomp) tal hora" ((P2 reproduz a fala dos alunos))

E : ah (incomp)

P : cê lembra não?

E : lembro

P : então ele tavam eles tavam assim eufóricos eu falei "olha cêis tão ouvindo uma pessoa um *native* né?" falá"

E : ahã

P : "nossa então a gente entende professora" né?

E : ahãahã

P : (incomp) eu acho que isso eu acho que é MUITO importante isso ah eh ah eh criá um uma *self*

E : *confidence*

P : *Confidence* neles né?

E : ahã ahã tá bom a última XX ((fala o nome de P2)) o que é prá você compreendê e falá uma língua estrangeira?

P : (.) é (.) é você eu acho que é você consegui passá o que você o que você pretende se comunicá né?

E : uhmuhm

P : você:.. compreender e num ah ficar prá chegar (incomp) de compreen/ compre/ a compreensão compreender e:..?

E : eh falá

P : e falá em que você já não eh que não te não não te deixe/ é extenuada ...

E : ((ri))

P : tanto é que a gente às vezes (às vezes) que a gente falava no curso eh eh na Irlanda que nós fomos né? e tivemos em Dublin

E : uhm

P : então é eu ficava/ que a gente tinha um à noite se encontrava e ficava conversando né (incomp) nós estávamos em quatro ou cinco pessoas e eles começaram a falá contá es-

E : ahã
tórias daí o pessoal e o inglês era uma coisa né?

E : ((r1))

P : difícilimo de entendê ...

E : é

P : então... que eu mais tava TÃO CANSADA de prestá atenção

E : né[↑] ah mas é claro (incomp) eu desligava né[↑] prestá

E : ((r1))

P : eu desligava e logicamente você sabia até o que que tava acontecendo se ligava e...

E : ahã

P : mais eu não sei se depois eu saberia ...

E : ahã

P : passar aquilo que as pessoas tinham falado com a... usá falã BEM mesmo o que elas tinham falado ...

E : ahãahã

P : e eles/ aí eu eu ficava meio assim né apavorada mais aí depois eu percebi que num era só eu entende?

E : (ahã)

P : e que e que os os próprios colegas de lá mesmo os ingleses num tavam entendendo eles né[↑] aquela coisa de regiões diferentes que é um inglês com um sotaque totalmente diferente né[↑]

E : sei

P : então aqui no curso da Inglaterra também com o Simon e com o (e) outro com o Duncan né[↑]

E : Duncan[↑]

P : é o inglês deles era do norte né[↑] então era era era meio complicado assim né[↑] eh num num era um (sotaque) fácil né[↑] então eu acho que é o compreender ...

E : uhmuhm

P : é acho que é a partir do momento em que você em que você::passe cê consiga... se comunicar facilmente assim de uma maneira que você não tenha que que ficá cansada que

ficá com a com a atenção assim né[↑] é uma coisa mais ah::

E : o quê? tranquila?

P : é que FLUI mais

E : ah sei

P : né[↑] que flui que você num num tenha que "bom deixa eu pensá e:: procurá"...

E : ahã

P : aquilo sai assim né[↑]

E : uhmuhm (..) tá é isso aí tá bom obrigada

P : de nada

ENTREVISTA COM PROFESSOR 2

DATA: abril de 1990.

Tempo: 55 minutos

PARTICIPANTES: E entrevistador - pesquisador
P professor

E : ... você está XX? ((diz o nome de P2)) você está satisfeita com as atividades de compreensão oral que você propõe nas aulas de (...) língua estrangeira? porque?

P : bom eu não estou totalmente satisfeita o:: curso foi montado em duas dois módulos básicos o primeiro módulo é o módulo em que a gente daria os subsídios pros alunos e::

E : uhm

P : compreendendo aulas de Prática Oral de 1º e 2º ((semestre)) e no 3º e 4º ((semestres)) seria o módulo de produção (de) compreensão e produção mais o:: o curso foi montado em cima de artigos é um projeto que já tem acho que uns dez anos que...

E : uhmmuhm

P : tá sendo desenvolvido dessa maneira e ele depende muito da personalidade do professor se adequa a esse tipo de apresentação e eu não estou totalmente certa de que o MEU tipo de personalidade é bom pra isso

E : porque ?

P : e o outro fator é:: o fator do :: (...) da heterogeneidade dos grupos que quando o grupo é mais ou menos heterogêneo dá pra gente trabalhar muito bem com isso mais quando não é/ a compreensão fica limitada há um número muito reduzido de alunos que é o que eu tô achando que tá havendo nesse curso de magistério...

E : uhm

P : na avaliação que eu fiz ontem há muitos alunos que não chegaram sequer a entender os textos...

E : uhm

P : muitas das informações que estão contidas ali eles entenderam ao avesso ou eles deixaram de entender passaram por cima eles uhm tão com problemas de compreensão dos textos na hora da leitura...

E : uhm uhm

P : e depois na/di/ na compreensão mesmo na hora da mesmo na hora da discussão (porque) eles não entendem os argumentos...

E : ahã

P : por outro lado eles têm um problema eles podem entendê as idéias mas eles não têm argumento...

E : ahã

P : então eu num sei até que ponto textos do tipo informativo estão sendo subsídios prá discussão (.) eu num tô acreditando isso eu tô achando que nós vamos tê de mudá o enfoque dos textos os textos vão tê de passá a sê argumentativos prá que eles vejam o que é um argumento...

E : ahã

P : então passem a usar a argumentação que é (.) o objeto primeiro da discussão né/

E : uhmuhm eu acho que cê já falou né / que mudanças que cê faria então?

P : (.) é a 1ª mudança seria uma mudança no enfoque dos textos né/ os textos teriam de sê de outro tipo escolhê textos mais argumentativos (.) prá que eles vejam o que é que é realmente um argumento como argumentá e:: por outro lado nós vamos tê de:: de:: (.) dá pros alunos que têm problemas (.) de compreensão um número maior de leituras eles não podem se restringir só às leituras obrigatórias

E : uhmuhm

P : não dá

E : uhmuhm

P : porque eles num têm a:: a-acho que foi a XX ((refere-se a uma aluna)) né/ que argumentou outro dia que ela precisaria de MAIS subsídios prá discuti drogas...

E : ah é.

P : e é um tema que a gente acha tão banal que todo mundo que tá no jornal todo dia...

E : é

P : a gente fala eles vão tê o que discuti mais eles não têm realmente a informação suficiente e num têm noção do que é argumentá ...

E : uhmuhm

P : eu acho que as discussões ficam muito no achismo né¹

E : ahã

P : quando num ficam no no achismo ficam no eu concordo eu não concordo e::

E : ah é

P : apresentá os pontos de vista é muito difícil agora isso é um problema já de base pro curso mesmo o curso tem uma proposta humanística de formá consciência crítica...

E : ahã

P : e essa proposta do curso (..) como um todo não tá sendo cumprida em nenhuma disciplina...

E : ahã ..

P : então a gente já¹ tá analisando isso no Plano Pedagógico da Universidade do XX ((menciona o instituto)) em particular e nós temos vendo que nós temos problemas de formação de consciências críticas no estudante universitário ele vem SEM a consciência...

E : uhm

P : crítica a gente queria formar aqui a gente não consegue...

E : uhm

P : porque é o estudante ainda fruto da ditadura então ele não discutia nada né¹

E : é fica mais fica difícil mesmo né¹

P : tá difícil

E : e as atividades de produção oral cê tá satisfeita com elas ou faria alguma mudança?

P : acho que elas têm os mesmos problemas agora (..) o aluno nosso até o 2º ((semestre)) ele tá treinando em produzi diálogos

E : uhm

P : diálogos a partir de um molde (..) então eles estão acostumados em tê um modelo prá reprodução eles tão acostumados com um processo de criação/ de nada novo

E : é

P : eles se sentem muito perdidos num sei se eles acham que há um pulo muito grande a gente reconhece que há um pulo

E : . ahã
grande e quando eles se vêem assim face a face com a liberdade de podê falá o que eles[↑]

E : uhm

P : querem eles num sabem o que falá...

E : ((ri))

P : eles num têm o hábito né[↑] e eu tenho medo de introduzi atividades que sejam mais dirigidas...

E : sei

P : e perdê esse espírito que a gente qué criá neles de::

E : uhm[↑]

P : discuti livremente idéias mais por outro lado quando se passa a dá moldes cê acaba incutindo as suas idéias nos alunos

E : é

P : é isso que a gente fica com medo né[↑]

E : uhmuhm e no 4º ((semestre)) você acha que .. cumé que(..) você já

P : o desenvolvimento[↑]

E : cumé que fica essa liberdade que você tá falando que é dada no 3º ((semestre)) né[↑]

P : eles têm ...

E : aí cumé que fica no 4º?

P : o sistema é é contínuo no 3º e 4º ((semestre)) é um mes/a mesma abordagem ...

E : sei

P : que se dá né¹ é o mesmo o mesmo método usado eles têm a mesma liberdade e a gente pre/ pressupõe que haveria um crescimento na produção de linguagem durante o 3º ((semestre))

E : uhmuhm

P : eu acho que alguns alunos crescem | crescem

E : | uhmuhm

P : (..) depende muito do contato que eles têm na sala de aula se eles têm sorte de conseguir um que tenha uma produção que já veio melhor que a dele que tenha um background melhor né¹ um background ...

E : | lahã

P : lingüístico melhor

E : uhmuhm

P : então às vezes o aluno cresce aí dentro um pouco com o contato com o professor que produz uma lín/ uma língua melhor

E : uhmuhm

P : mas na área das idéias a gente vê que a influência é muito pequena

E : uhm¹

P : você não consegue é dar idéias pro aluno cê pode..

E : é

P : dá algumas (..) algumas pistas pra que ele possa discutir e nem sempre elas frutificam então é esse/o problema de frutificá é que tá sendo o problema maior eu acho né¹

E : tá bom

P : eu acho que eu tenho conversei com os alunos ontem e:: eles têm achado que alguns artigos eles se interessaram mais pelos temas do que outros ...

E : é

P : talvez seja mesmo:: preciso a gente revê a temática

E : uhm

P : nós tínhamos uma temática de 10 pontos que incluíam o racismo¹ a::

E : ahã

P : a Aíds esses temas que a gente tem tratado mas eu acho que nós vamos tê que chegá mais à realidade do aluno então delimitá mais ao aos problemas de ensino...

E : ah tá

P : fazê um trabalho mais integrado com Prática de Ensino talvez com Lingüística Aplicada. prá que eles tenham a oportunidade de discutir problemas (.) que vão:: enfrentá (na) vida profissional deles...

E : uhm

P : talvez aí haja um maior interesse (.) prá alguns porque nem todos que estão no curso de magistério pretendem (sê professores)...

E : é

P : no noturno (incomp) até a quantidade de alunos que vão se dedicar ao magistério é muito menor do que no (.) no matutino...

E : ahã::

P : (a gente) têm no matutino¹

E : ahã

P : nessa turma de 4^o ((semestre)) que você tá:: entrevistando no ano passado um número maior pretendia ser professor...

E : uhm

P : nesse ano que eles começaram a dá aula ...

E : uhm

P : muitos já disseram que não vão dá aula e eles estão procurando carreiras...

E : é

P : opcionais não é¹ estão prestando concursos

E : ahã

P : (incomp) também (.) há o problema da remuneração...

E : é é

P : (incomp) as condições de sala de ...

E : terrível né[↑]

P : aula principalmente no Estado são muito difíceis né[↑] então (o pessoal) tem achado muito difícil trabalhá no Estado ...

E : uhmuhm

P : enfim (..) também há o problema do prestígio né[↑] prestígio social (incomp) o professor está em BAIXA né[↑]

E : já perdeu ((rindo))

P : já perdeu o status né[↑] é vamu vê prá alguns pode sê que seja mais motivador prá outros pode sê que não

E : mais essa a alegação que eles fa/ que o aluno alega né[↑] o fato dele alegá que ele não vai sê professor/ num é muito uma garantia de que ele não vá dá aula né[↑]

P : não num é porque a maioria dos alunos que já alegou um dia...

E : uhmuhm

P : os ex-alunos né[↑] (que) disseram que não iam dá aula eles estão dando aula

E : é

P : e... o que é mais interessante é que a maior parte desses nossos alunos que são professores hoje em dia são os alunos ahm de extrato médio e extrato baixo não são os bons alunos...

E : ahã::

P : os bons alunos/ alguns dos nossos melhores alunos abriram escolas de inglês

E : ahã::

P : tão/ partiram prá metodologias alternativas abriram escolas de inglês ...

E : uhmuhm

P : mais foram poucos (..) ahm como a clientela a maior parte é feminina né[↑] quase todas que se casam passam a dá aula

particular

E : ahã::

P : isso é uma prática que a gente tem visto muito (.)

E : uhmuhm

P : agora (.) prá passá a trabalhá no Estado e na rede particular é pouca gente que vai (incomp) dos bons poucos vão

E : aqueles que tiram...

P : é

E : que se classificam pela nota do rendimento acadêmico

P : |
| pela nota...pelo
rendimento acadêmico

E : ahã

P : eu acho que os melhores eles têm se engajado mais nessas atividades de turismo como guias turísticos eles têm trabalhado...

E : uhm[↑]

P : junto a empresas prá:: como guias de estrangeiros no Brasil mesmo no exterior tem alguns que foram ser secretárias bilíngües (.) agora com a regulamentação elas (disseram que) estão encontrando mais dificuldade prá entrá nesse mercado há muita gente que faz tradução em casa mesmo...

P : num tendo feito bacharelado tendo feito Magistério mais a maior parte desse pessoal trabalha com aula particular e alguns não trabalham com nada né[↑]vieram prá tirá o diploma/ se casam têm os filhos

E : quem sabe um dia né[↑]

P : agora é interessante que há muitos casados que estão voltando prá fazê o curso

E : é? interessante mesmo

P : é aumentou bem o número de casados que voltam prá fazê Magistério (.) porque aí tem toda...

E : uhm

P : começam a vê os filhos que estão na escola e (incomp) precisa ajudá e tão achando que o ensino fora ...

E : ahã

P : tá fraco então já vem mais prá realidade do dia a dia deles afeta diretamente né?

E : ((r1)) (incomp) XX ((diz o nome de P2)) você acha que cê tá preparando seus alunos prá entendê o inglês que é falado fora da sala de aula?

P : (.) o objetivo dos artigos da (incomp) dos artigos é esse né?

E : uhmuhm

P : mais a: (.) esses alunos eles têm TÃO pouco contato com o inglês fora da sala de aula que nós sabemos realmente que tipo de inglês que eles vão ouvi fora eu duvido que eles vão ouvi algum...

E : uhmuhm

P : o inglês que ele vai ouvi é o que ELE vai falá...

E : uhmuhm

P : na sala de aula dele e muito raramente a gente tem um aluno que tenha contato fora (.) e que vá prá fora...

E : uhmuhm

P : vá pra outro país eu acho que nós num teríamos nem num chega a 1% ...

E : uhm

P : dos alunos que têm oportunidade de sair do país ...

E : uhmuhm

P : e ... (.) uns 10% têm oportunidade de tê um contato fora (.) o inglês que ele vai (ouvi) (incomp) é um inglês muito reduzido né? é um inglês de vocabulário (.) muito pequeno não é nem um vocabulário o vocabulário num chega a umas 2000 palavras eu acredito eles num chegam a...

E : uhmuhm

P : eles num chegam a adquirir isso (.) e ... de estruturas gramaticais como eles sempre quando eles precisam da estrutura mais complexa eles...

E : uhmuhm

P : dão voltas até que eles conseguem usá a mais simples

E : é ahã

P : então eles sempre mantêm no tipo de estrutura simples (.) na parte de produção oral na produção escrita é interessante que eles são capazes de produzi coisas mais complexas...

E : uhm

P : em produção escrita do que em oral (.) mais eles têm o mesmo problema de escolha de vocabulário o vocabulário deles geralmente é inadequado eles escolhem as raízes latinas...

E : é

P : apesar da gente sempre...

E : é

P : enfatizá que não é a raiz latina que tem preferência no inglês é raro a raiz latina tô preferência mais o cognato é realmente mais fácil...

E : ahã

P : prá ele as a estrutura sujeito verbo predicado prá eles é a base

E : ahã

P : eles usam essa estrutura (.) subordinação e coordenação cê pode vê que:: o número de pausas e hesitação que eles têm é muito grande justamente porque eles estão evitando...

E : ah certo

P : as estruturas de subordinação e coordenação

E : uhm

P : eles evitam aí (.) eles têm problemas seriíssimos de:: de construção de sentenças

E : uhmuhm

P : sentenças longas prá eles são (assim) misteriosas

E : é

P : e eles têm problemas de ordenação des-desses **chunks** que têm três ou mais elementos ...

E : ahã

P : eles não entendem (também) agora na parte de:: a gente vê que a gente num DÁ prá eles...

E : uhmuhm

P : a parte de expressão idiomática realmente...

E : uhmuhm

P : eles num têm eles num têm um inglês coloquial (.) num é um inglês coloquial então quem SAI/ prá (vai)

E : ahã

P : prá pro exterior e precisa de falá o inglês

E : ahã

P : vai tê problemas de compreensão e de produção lá porque é um inglês artificial (.) é um inglês de sala de aula

E : de sala de aula né¹

P : de sala de aula

E : é (então) você já respondeu a segunda que se se você está preparando:: seus alunos prá fala(r) o inglês acho que cê já respondeu (incomp)

P : prá falá um tipo de inglês num é::

E : ahã

P : num é um tipo de inglês coloquial é um inglês de sala de aula de vocabulário limitado e:: é BEM artificial inclusive uma das queixas que a gente tem de gente que vem do exterior nós tivemos um professor no XX ((menciona a época)) que veio de:: XX ((menciona a cidade))

R : uhm

P : e ele nos disse que:: ele conversou com alguns dos alunos/ lógico que quem falou com ele foram os melhores preparados porque era é quem tem a iniciativa mesmo de tomá o turno então ele achô que o inglês deles era correto demais que não parecia inglês (.)

E : ahã

P : que tava muito correto e é uma coisa que eles falaram também para os professores que a gente tem

E : ahã

P : inclusive prá mim ele me disse "cê fala muito correto...

E : ((ri))

P : cê está procurando num fazê nem um erro de gramática"

E : ahã

P : isso cê nota na prova por exemplo...

E : ahã

P : uma aluna não foi do XX ((menciona o curso de formação de professores)) foi uma aluna do XX ((menciona outro curso)) ontem que apresentou uma estratégia muito interessante ela (faz) assim ela produz por exemplo... "the people are"/ e ela pára e repete "the people are, a person is" (.) ela própria pára na fala e apresenta

E :
|
| ahã[↑]
as duas prá checá a correção gramatical então essa preocupação com a correção gramatical.

E : lmais isso na fala dela inteira?

P : na fala (.) inteirinha ela usa esse mecanismo (.) "preposição ah it depends on on of on\ on it depends on"

E : ah sim

P : então ela eles usam esse tipo de mecanismo de correção...

E : uhmuhm

P : gramatical é uma influência da do.. da quantiDAde de correção que o professor faz na sala de aula

E : uhmuhm

P : (porque) nos primeiros e nos segundos ((semestres)) a correção é brutal

E : ((ri))

P : o aluno.. num pode cometê um erro...

E : ahã

P : que a correção é feita no momento (..) é a estratégia de alguns professores a maior parte dos professores tem essa estratégia de correção em cima...

E : é

P : é na hora, cometeu o erro você (vai)

E : ahã

P : e corrige, muitas vezes a correção é só: assim fa/ dá a versão correta mas não explica porque...

E : certo

P : então o aluno passa por uma por uma estratégia de memorização ele memoriza a versão certa (..)

E : ah:: se você perguntá ele num...

P : ele num sabe porque...

E : ahã

P : ele num sabe porque (por exemplo) a:: a diferença entre a *person is people* a/ *people are* é (eles) (..) toda noite

E :
 | *people are*

P : eles nunca pararam prá refletir sobre o fato lingüístico

E : certo

P : mais eles têm assim no compartimento gramática deles eles têm listadinho lá esse aqui esse aqui...

E : esse esse vai com esse

P : é interessante (..) (agora) é um PROBLEma né¹ essa artificialidade da língua

E : é

P : e num fica (incomp) eles num:: eles emitem julgamento sobre a língua (..) então por exemplo...

E : eles quem?

P : os alunos

E : ah (certo)

P : parte dos professores também

E : uhm

P : que quando o professor corrige quando o aluno fala uma coisa que é comum em inglês num num tipo de .. (..) *there is book* você ouve 60% dos adolescentes americanos...

E : ahã

P : usando

E : ahã

P : se eles cometem esse tipo de erro o professor tá errado então eles começam a eles passam a emitir julgamento sobre o discurso de outras pessoas

E : ah certo

P : e quando comete um erro desse é uma aberração é um horror

E : ahã

P : e um professor comete qualquer erro de gramática então é um horror (..) então cria um hábito entre os alunos bons principalmente de policiarem os professores

E : ahã

P : eles policiam (incomp) *escorregadelas* *escorregadelas*

E : (incomp) *escorregadelas* cê diria

P : e procuram...

E : {isso} é super normal né[^]

P : e procuram por exemplo é:: pegadinhas prá apresentá pro professor...

E : ahã

P : questões assim prá vê se o professor vai saber respondê (..) ou então cometem erros...

E : ahã

P : de propósito prá vê se o professor vai corrigi ou não (se) o professor percebe ou não isso a gente tem MUITO disso

E : uhm

P : é .. aqui na coordenação às vezes o pro/ o aluno vem...

E : ahã

P : conversá (comigo) ah porque tal professor faz isso falou isso¹ escreveu dessa maneira

E : ((ri))

P : e tal então isso eles têm assim um julgamen/ um critério de valor...

E : ahã

P : mui... to rigoroso...

E : ahã

P : quanto ao discurso dos outros e o dos professores mais não quanto ao/ do próprio...

E : ah:: tá

P : porque eles mal ouvem o que eles falam

E : uhm

P : tanto que quando você anota os erros na prova e depois cê fala você falou ISSO eles (incomp) "têm certeza que eu falei? não é possível..."

E : ahã

P : que fui EU que falei" (..) então eles mal ouvem o seu próprio discurso eles ouvem (incomp)

E : ((ri) observa o do outro né¹.../ e .. você acha que seus alunos sempre entendem o inglês que você fala na aula?

P : não num acho não eu acho que às vezes (..) não é tanto pelo inglês que eu uso (..) que eu tenho procurado usá um registro até bem baixo eu fico até as vezes com vergonha do tipo de registro que a gente tá usando na sala de aula (eu) acho que é um inglês muito pobre/ de vocabulário muito pobre...

E : uhm

P : e qualquer vocabulário novo que a gente introduza ...

E : uhm

P : você acaba dando uma volta e fazendo a pergunta de outra maneira/ explicANDO aquele vocabulário na...

E : é

P : na pergunta seguinte

E : uhmuhm

P : porque você/ olha prá/ quando cê olha pro aluno cê vê que aquilo tá/ no ar que num...

E : é

P : atravessô mesmo né¹

E : ahã

P : e:: eu acho que o tipo de inglês que nós (.) em geral todos os professores estão produzindo o mesmo tipo de inglês é um...

E : ahm

P : inglês de vocabulário bem pobre com estrutura gramatical mais pobre do que poderia ser e a gente/ eu tenho evitado usar estruturas mais complexas mais às vezes escorrega mesmo e TÔda vez...

E : uhm

P : que HÁ um escorregão e que eu uso uma estrutura mais complexa

E : ahã

P : eu noto que eles não entendem

E : ahã::

P : (.) e não é porque eles já eles já tiveram contato com a língua com a estrutura (e com o) vocabulário...

E : uhm

P : mais o problema é é HÁbito mesmo

E : uhm

P : eles têm TÃO pouca oportunidade prá ouvi inglês...

E : uhm

P : e e prá vê prá lê e tal que as horas deles de:: de inglês e:: são as horas de sala de aula...

E : é

P : (eles) num têm as ho/ horas fora né¹ então isso CAUSA assim:: um gap muito grande entre ...

E : ahã

P : um registro desejável e um registro que eles são capazes de entendê e de produzi.

E : ahã

P : ((hesita)) ele/ também é um erro do curso porque o curso permite que eles DÊEM as voltas e NÃO produzam as estruturas mais complexas por outro lado

E : uhm

P : quem diz que eles vão preciSÁ de estruturas mais complexas?

E : é

P : prá que? a gente às vezes quando...

E : ahã

P : vai observá as aulas no Estado por exemplo cê fica pensando porque que cê ensinou o aluno a falá o inglês? (.) porque ele num precisa produzi...

E : ahã

P : um ah um inglês (.) tão (.) assim (.) elaborado lá fora e:: é por causa de não havê essa necessidade que o nível vai caindo aqui dentro também porque à medida que cai o nível aqui cai o nível lá

E : uhm

P : é um/ a tentativa que a gente tem sempre é de mantê um nível mais elevado aqui prá que quem saia...

E : ahã

P : possa introduzi um nível melhor no ensino do 1º e do 2º graus e tem sido difícil

E : é esse do:: cai o nível/ você diz dos professores que:: dão aula nos cursos de formação de professores ahm...

P : o nível vai caindo

E : vendo a realidade do ensino de 1º e 2º graus ele ele tem uma expectativa menor com relação a esse aluno professor é isso?

P : não não ele recebe o aluno mais fraco

E : ah tá

P : ele vem recebendo o aluno mais fraco então é fica mais difícil chegá ao nível desejado então nós cê...

E : uhmuhm

P : vai abaixando o nível de expectativa do :: (não)

E : uhm

P : o aluno que devia (..) por exemplo que em 79 era um aluno que tiraria cinco...

E : sei

P : hoje ele é um aluno que tiraria oito...

E : uhm

P : porque o nível de expectativa (a)baixou...

E : (certo)

P : né¹

E : uhmuhm

P : agora a gente tá lutando contra isso...

E : ahã

P : num é fácil porque mesmo na parte de contratação de profissional prá dá aula no 3º grau

E : uhmuhm

P : quando a gente vai fazê os testes a gente vê que a fluência oral (..) a nível de produção e a nível de compreensão...

E : certo

P : caiu demais porque os candidatos que a gente recebe

E : ahã

P : primeiro que a a produção o inglês é artificial COMO é o inglês que nós damos pros nossos alunos né¹

E : uhmuhm

P . ele é muito artificial é um inglês gramaticalmente muito falho...

E . uhm

P . mais ahm falho a nível de estrutura básica a nível de concordância verbal

E . uhm

P . a nível de ... sequenciação de tempos verbais

E . uhmuhm

P . ahm a nível de uso de modais que eles muitos deles precedem pelo to:: né? o to:: né?

E . ah é

P . *I can to go* (isso)...

E . lahã

P . é muito comum no no pessoal que a gente tem examinado prá dá aula (aqui no 3º grau)...

E . uhm

P . então a gente vê que o nível tá caindo do pessoal que vem formado por Outras universidades também

E . ah tá certo

P . (incomp) o problema da da pa/ da oralidade tá sério em qualquer/

E . uhm

P . lugar em qualquer lugar

E . uhm

P . agora é/ se deve muito ao pouco uso que se faz da língua porque:: o tempo que os alunos têm prá usá a língua se a gente vê na sala de aula por exemplo numa aula de discussão...

E . sei

P . se você for somar o tempo que ele fala realmente que ele está

E . uhmuhm

P : que ele está produzindo a língua numa aula de uma hora
(incomp) 45 minutos mais 90 minutos né?

E : é

P : então uma hora e meia (..) numa hora e meia de aula ele
num produz meia hora de de inglês.. num produz ele deve

E : é

P : num produz ele deve produzi entre 15 minutos os que falam
é...

E : ahã

P : porque tem os que:: ficam no silêncio...

E : ((ri)) o período do silêncio

P : |
são receptores num sabemos até que eles
são receptores (..) por exemplo uma das alunas que é muito
quieta a XX ((diz o nome da aluna))

E : ahã

P : a XX na :: a eu duvido que ela tenha recepção porque ela
me parece ausente de corpo e alma né? ((ri))

E : a XX que tem o rendimento fraco?

P : que tem o rendimento fraco ela me parece o tipo ela está
lá mais toda vez que você fala com ela ela NÃO estava
prestando atenção ela é :: só corpo presente né?

E : ah

P : espírito ausente eu tenho muitos alunos que alÉM de fica-
rem em silêncio eles num participam nem como ouvintes...

E : uhmuhm

P : se participassem como ouvintes já era: uma atividade
diferente

E : uhmuhm

P : agora em maio quando a gente introduzi os filmes/ a parte
de/ recepção vai sê mais pesada prá eles né/ eles vão tê
que de produzi um script pros filmes eles vão tê que en-
tendê os diálogos prá podê discuti a situação...

E : ah tá

P : eles não a gente não encomenda o script aliás a gente até tem escolhido filmes prá para o qual não haja script e não haja versão...

E : ah certo

P : num haja filme legendado

E : uhmuhm

P : esse ano acho que nós vamos usá uma comédia (incomp) em maio né?

E : ahã

P : então eles vão tê uma atividade que vai pesá muito...

E : uhmuhm

P : só que quando a gente calcula por exemplo o tempo que eles vão levá prá produzi um script de 5 minutos a gente calcula que eles vão levá mais ou menos umas 5 horas de audição com esses alunos mais fracos o que eu duvido é que esses alunos tenham essas 5 horas livres prá fazê isso e tenham disposição prá fazê isso né?

E : uhmuhm

P : (então) o que acontece é que a gente acaba tendo que atribui... (então) tem um papel muito paternalista de tê que atribui prá cada aluno um pedaço do script

E : ahã

P : prá garanti que ele num vá copiá do colega...

E : ahã...

P : prá que você possa realmente verificá até que ponto ele está se desenvolvendo... na recepção

E : certo

P : na recepção (quer dizê) a produção é individual a produção é individual...

E : desse script né?

P : vai tê que sê agora isso aumenta o trabalho do professor e... (..)

E : é

P : a gente tem o problema de sê professor horista (..) ...

En abba:

P : a gente não recebe pelo preparo das aulas nem pela correção do material. você só recebe o tempo/

E : ah vocês num têm permanên/

P : ...nas salas de aula...

E. ahm...

P : /.../ então é esse o problema maior porque o professor evita/ criar trabalho que ele tenha que corrigir e no caso dos scripts por exemplo além dele tê que corrigir ele tem que produzi né↗

E : tem que fazê é lógico é isso que eu ia perguntá

P : (já houve) um tempo em que a gente tinha monitores que ajudavam a produzi mais os monitores foram enfraquecendo TANTo eles tão com um nível tão baixo que a gente num pode pedi que um monitor te ajude porque cenão cê temo:: trabalho dobrado você vai comecá a duvidá

E certo

P : (o que) você ouviu realmente ...

E : 4h m

P : ...então aí fica difícil (.) agora como a gente trabalha em time...

E. sei

P. por exemplo na em no XX ((curso de formação de professores)) nós somos dois professores no 3º ((semestre)) o XX ((menciona um dos professores)) dá de manhã.

E : uhm uhm

P : são três nem sempre nós damos o mesmo filme ahm na parte da manhã (e) na parte da noite

E : certo

P : (mas) de qualquer maneira nós dividimos o trabalho entre nós né? a XX ((menciona um professor)) faz uma parte eu faço a outra.

2002

P : e aí fica mais fácil mais a parte de correção de papel é muito difícil no professor principalmente o professor que tem 16 aulas acho que XX ((menciona outro professor)) tem ela tem (..) terceiros e primeiros anos...

E : uhm

P : no 1º ano há muito papel prá corrigi

E : uhmuhm

P : (..) agora prática oral num deveria havê papel nenhum o que deveria havê (é fita) gravada daí a gente entra pelo outro caminho o problema de não conseguir a compra das fitas de ...

E : ah certo

P : o equipamento anda sempre quebra::do aí tem todo (um) problema ontem por exemplo eu tentei gravé a prova...

E : num conseguiu

P : não conseguimos gravá a prova porque não havia fita disponível no laboratório (..)

E : uhm

P : não se pode gravá a prova porque o almoxarifado não mandou a ordem da compra...

E : certo

P : então tem todo um problema burocrático

E : uhmuhm

P : e:: esse é um problema departamental mesmo o departamento não apresenta um orçamento...

E : uhmuhm

P : no início do ano ele num prevê então

E : uhm

P : as idéias que vão surgindo elas se tornam inexequíveis pela falta de dinheiro né[^]

E : certo (incomp) bom e :: você acha que seus alunos sempre deveriam entendê tudo o que você fala?

P : não necessariamente porque eu também num entendo tudo o que os outros falam

E : uhmuhm

P : eu acho que esse gap de informação ele é natural ele é parte da comunicação

E : uhm

P : eu num entendo a comunicação como um negócio 100% o tempo todo

E : uhmuhm

P : eu acho que HÁ sempre e você tem sempre que confirmá as hipóteses e se você num entendeu você pede esclarecimentos e é prá isso que existem as funções variadas funções da língua ...

E : uhmuhm

P : que você tem que aprendê a usar eu acho que o mais importante é que eles SAIBAM como esclarecer as suas dúvidas e como podem usar essa função de esclarecimento ...

E : uhmuhm

P : e a função de testÁ as hipóteses e :: de discordar e pedi esclarecimento e (incomp) e se tornarem seguros a a tal ponto ...

E : uhmuhm

P : e que isso num se torne um fator inibidor assim nós temos classes por exemplo em que há aluno muito forte que inibe todos os demais então ninguém pede esclarecimentos ...

E : é

P : "porque aquele vai dá sua risadinha irônica e :: eu pergunto eu pergunto demais " ((P2 reproduz possíveis falas dos alunos))

E : ahã

P : o pessoal tá ficando chateado então eu acho que o problema maior da da aula de prática oral é criá um ambiente favorável ...

E : sei

P : acho isso muito difícil e eu tenho visto a classe tá muito grande essa classe em especial que cê tá ...

E : uhmuhm

P : observando é uma classe que num tá no nosso padrão (..) porque o nosso padrão fica entre 16 o máximo em 18 no início do ano alguns desistem depois dessa avaliação agora sempre há um que foi super mal "então vô sai vô fazê um curso de inglês fora" ((P2 reproduz fala de um aluno)) isso nem sempre resolve ...

E : uhmuhm

P : mais a gente trabalha com uma média de 16 e 18 (..) e eu no período da manhã a gente trabalha com bem menos a gente chega a trabalhá com do:ze

E : é um número ideal né?

P : o a/a produção é melhor porque :: você conhece melhor os alunos numa classe de vinte e tantos você não consegue conhecê bem os alunos e a sua prática oral como é uma comunicação (..) de :: de idéias de sentimentos de/ isso envolve muito é a a pessoa né?

E : ahã

P : a o aluno como pessoa se você não conhece bem os alunos cê não consegue escolhe bem os temas prá discussão

E : ah tá

P : nos dois primeiros meses realmente eu acho que há um processo de listagem de temas que você achou que eles iriam achar interessante a partir de agora cê precisa começá a escolher temas que você em certeza que pelo menos uma grande parte

E : uhmuhm

P : vai é se interessá por aquilo e vai levá a discussão adiante

E : (incomp) ah e... esse conhê seus al/conhecê os alunos e conhecê o que eles gostam em termos de temática de texto você acha que isso vem a VEM após a 1ª prova?

P : num vem após a 1ª prova isso vem durante esses dois meses

E : uhmuhm

P : a gente fez uma testagem de temas a gente teve temas bem variados teve esse tipo de coisa que seriam considerados assuntos sérios como a AIDS por exemplo até... Lambada

E : uhmuhm

P : o que estaria/seria... na área da futilidade né?((ri))

E : ((ri))

P : que não/ que a gente tenta levá para uma coisa que desse um pouco de ... de preparo cultural um pouco de embasamento cultural alguma coisa (...) que se pudesse torná mais séria mas o artigo em SI ...

E : uhmuhm

P : num tinha um caráter tão sério então eu a partir dessa testagem de temas você tem assim um espelho da classe ...

E : certo

P : mais ou menos dos interesses que eles têm e eles próprios é pela reação deles com os artigos péga mais ou menos o interesse e você começa a conhecê as pessoas também ...

E : uhmuhm

P : do tipo de idéias que eles são capazes de produzir ou/o que eles estão acostumados (...) e isso tem sido a minha preocupação mais constante porque eu tenho visto que:: dentro daquele pressuposto que a gente deveria ...

E : é

P : formá um ser pensante crítico né? que é a função da universidade você fica pensando (...) também até que ponto você conseguiu isso porque se nós formos discutir:: ...

E : uhm

P : o QUE interessa aos alunos nós vamos discutir o pagamento da mensalidade que é o primeiro interesse do aluno ...

E : certo

P : dentro da universidade particular nós temos esse ano nós estamos numa situação até pouco atribulada tá calma né? depois do plano mais nos anos anteriores é::

E : uhmuhm

P : nós fizemos pesquisas so/ o que que o aluno gostaria de discutir e o que eles gostariam de discutir era um meio de torná a faculdade mais barata

E : certo

P : porque era a preocupação primordial do aluno mais toda vez que a gente passa prá temas sociAIS? a gente nota

que ... é há um por parte da sociedade em geral uma fuga dos temas sociais

E : ahã

P : então (há) assim um ou dois que são do partido verde né?

E : ahmahm

P : há um ou dois politizados mais/ querê discuti temas de caráter social é muito difícil dentro da sala de aula (..) eles evitam e a gente vê que eles num têm / esse ...

E : ahmahm

P : embasamento mesmo ... a nível de ensino de 1º e 2º grau e (até) mesmo a nível familiar ...

E : certo

P : não HÁ esse tipo de discussão

E : uhmuhm

P : é a mesma queixa que os professores de Português ...

E : ah::

P : os professores de Português também dizem que ... (..) que há um declínio na aprendizagem do Português ...

E : ahã

P : na produção na leitura e produção de textos justamente porque o aluno num tem subsídios e é a mesma coisa porque...

E : uhmuhm

P : num importa ele poderia lê os textos em português nós que preferíamos que eles leiam em inglês ...

E : ahm

P : prá que eles já tenham o vocabulário venha/tenha junto com o conteúdo (..) quando aqueles TEM a rejeição do conteúdo ...

E : ahã

P : eles têm rejeitado o conteúdo então à medida que cê pode conhecê um pouco mais você procura adequá ↗

E : uhmuhm

- P : os temas porque se a aula se torná um sacrifício pro aluno /
- E : ahã
- P : a aprendizagem também vai cai por terra né ↗ diminui a aprendizagem ...
- E : uhmuhm
- P : e a gente tem notado que as aulas de prática oral em especial são um sacrifício pro aluno (..) porque eles (incomp) num entendem a língua num entendem o conteúdo
- E : certo
- P : é são obrigados (..) a produzir a participá ...
- E : a produzi
- P : né ↗ às vezes essa participação vai contra :: as características de personalidade de introversão dele né ↗
- E : certo
- P : há aquele policiamento do erro há um (..) um modo de vê o erro diferente entre o 1º e o 2º ((semestres)) e agora o 3º e 4º depende de professor prá professor que HÁ professores que continuam ...
- E : uhmuhm
- P : na prática da correção sistemática duma cobrança muito grande de quando o erro (incomp) (por exemplo) eu procuro num cobra tanto ...
- E : uhm
- P : principalmente nos dois primeiros meses (porque) eu acho que apavora o aluno ...
- E : uhmuhm
- P : à medida que o aluno começa a ser corrigido (..)
- E : ahã
- P : a mil por hora a produção dele vai cai ...
- E : uhmuhm
- P : então eu procuro num corrigi nos dois primeiros meses e depo/e corrigi MAIS particularmente do que (..) no total da sala de aula (..) mais mesmo assim é a preocupação de-

les com a nota é tão grande que ontem por exemplo na avaliação ...

E : uhmuhm

P : eles fazem a prova (incomp) mais alguns não estavam tavam bem calmos até ...

E : seis

P : a primeira coisa que eles perguntam ... cê "fala então pode i:: né[↑] obrigada ...

E : ((r1))

P : cê peça/pede pro outro entra" primeira coisa que eles falam ...

E : é

P : "cumé que eu fui? muito mal?"

E : ah::

P : eles num perguntam se eu fui bem eles perguntam "cumé que eu fui? muito mal?"

E : uhmuhm

P : quer dizer eles partem do pressuposto (de) que eles vão mal mesmo ...

E : ((r1))

P : que num tem jeito né[↑]

E : sempre né[↑]

P : então isso é muito interessante prá gente examiná do ponto de vista do aluno (..)

E : é

P : a a prova prova oral é um sacrifício

E : uhmuhm

P : (incomp) o julgamento dos outros é um sacrifício em qualquer situação

E : é ((rindo))

P : prá eles é ainda pior porque eles são julgados dentro da aula de prática oral pelo professor e pelos colegas o tempo todo e depois...

E : é

P : o tempo todo e depois ainda TEM que fazê uma prova oral em que vão levá um julgamento na cara ali né[↑]

E : ((r1))

P : então é difícil (né?)

E : a situação deles num...

P : não é fácil

E : num é fácil né[↑](.) e:: XX ((diz o nome de P2)) quais os fatores que contribuem/ ah pro desenvolvimento da compreensão oral dos seus alunos?

P : (...) eu acho que primeiro a primeira coisa é a exposição à língua em ambiente natural e ela tem sido esporádica

E : uhmuhm

P : até agora e nós procuramos dar tapes que são gravados

E : uhmuhm

P : tem como (.) diálogos naturais/ com falantes nativos e tal então a exposição à língua é um um fator (.) agora eu acho que (.) o que VAI[↑] propiciar realmente a compreensão oral[↑] seria se o aluno ou a maioria deles porque alguns (eu acho) que realmente têm tivesse uma ...

E : uhm

P : formação linguística de base que eles não têm (.)

E : ahã::

P : é alguns deles não:: eles/ as notas realmente o:: o simples fato de passá de ano num tem refletido que eles têm essa base que era pressuposta

E : sei

P : pra sê dada no 1º e 2º ((semestres)) (porque) se eles tivessem a base linguística[↑]

E : uhm

P : eles é (.) teriam uma compreensão melhor

E : (sei)

P : e outra coisa/ é a carga horária porque na verdade num tem um fator que contribui parece que/ TUDO tá indo CONTRA a compreensão

E : ahã

P : então¹ o ambiente da sala de aula a sala de aula as salas de aula não são bem providas sabe pro desenvolvimento desse tipo de aula num são as nossas salas de aula não são adequadas prá isso nós não temos equipamento adequado a maior parte desse equipamento tá em revisão tá em ...

E : ahã

P : conserto nós temos problemas com o laboratório prá ouvi

E : uhmuhm

P : eles têm problemas financeiros prá adquirir material (in-comp) nós temos problemas ...

E : uhmuhm

P : em consegui material¹ é real

E : uhmuhm

P : e temos problemas de tempo prá selecioná esse material depois

E : uhmuhm

P : então na verdade o que nós temos é um monte de problemas contra os quais a gente tá lutando agora (..) a gente tem procurado expô mais os alunos ...

E : sei

P : à língua do que eles estavam sendo expostos antes (..) então a gente espera dessa forma consegui uma compreensão melhor né¹

E : uhmuhm e:: com relação à produção oral?

P : a produção oral fica mais difícil ainda porque (..) a compreensão oral eles (todos) podem levá a tape prá casa ...

E : ahã

P : mais eles num podem levá uma pessoa prá conversá cum eles

E : ((ri))

P : prá casa né¹ eu tenho conversado com os alunos e falado de algumas estratégias ...

E : sei

P : de repetição de respondê a pergunta (.) respondê silenciosamente as perguntas que foram feitas a ou:tro de conversá com a pare:de

E : ((ri))

P : o diabo né¹ e nós temos tentado montá grupos pros sábados de:.

E : é

P : ahm (.) (mesmo) tentÁ fazê com que os alunos melhores venham ajudá os outros aos sábados

E : certo

P : nós temos um sistema de monitoria mas o sistema de monitoria tem funcionado só pros/ prás séries iniciais só pro 1º ((semestre))...

E : certo

P : e temos tentado trazê atividades então nós montamos prá eles um um tipo de atividade extra-curricular que eles vão tê filmes vão tê palestras mas o que a gente tem notado é que a compreensão

E : ahã

P : nessas palestras eles ahm passam por uma compreen/ uhm uhm período de .. de entendê a comunicação do palestrante né¹ e: na hora...

E : sei

P : de fazê a pergunta onde está a pergunta? e nós chegamos à conclusão esse ano que os nossos alunos não sabiam fazê pergunta

E : uhmuhm

P : e: nós temos procurando agora du/nos 1º e 2º ((semestres)) saná essa nossa falha que a gente não ensinava o aluno a fazê pergunta

E : certo

P : ele tinha um modelinho de diálogo que ele (incomp) que se você pulasse uma palavra ele já num sabia mais

E : uhm uhm

P : mais agora a gente tá passando prum para um sistema de ensinar o aluno a perguntar e não só a perguntar no diálogo do livro ali ...

E : uhm

P : que faz parte da lição mais perguntar esclarecer dúvidas (...) parece que no na (incomp) que trabalham no 2º ((semestre)) tem dado resultado a gente tem procurado sanar essa falta de tempo pra ele produzir

E : uhm

P : e depois o maior problema é que nas outras disciplinas eles têm seis outras aulas de inglês além dessas quatro

E : certo

P : todas elas têm cobrança escrita ...

E : ahã::

P : num há produção oral na sala de aula quando a produção é oral é o aluno que fala a resposta de um exercício então num é :: num é produção oral é :: um papagaího que completou uma lacuna ...

E : ah:: tá

P : e que já tava seguindo um modelo anterior (incomp) é mais

E : uhmuhm
no no drill né? e num funciona realmente como produção agora é difícil pra gente achar como ...

E : uhmuhm

P : num num sistema em que ele tem 24 horas-aula por semana ...

E : uhmuhm

P : com matérias que vão desde a Literatura Brasileira até Estudos dos Problemas Brasileiros e/ tem como foco a

E : é
aprendizagem do inglês como que ele vai se sair em produção oral ...

E : uhm

P : se ele tem 4 horas por semana prá se dedicá a isso e não mais que isso porque eu consultei os alunos e..

E : ah

P : eles não têm estudado fora da sala de aula (..) o máximo que

E : eles fazem/ aí cê foi

E : quando cê fez essa consulta?

P : na:: (..) na no curso de XX foi antes no XX ((curso de formação de professores)) foi ontem ...

E : ah tá

P : eles não têm eles têm lido o artigo na véspera ou alguns minutos antes de entrá na sala ...

E : ahã::

P : mais eles não têm é (..) estudado eles não têm estratégias de ensino/ de de aprendizagem de estudos eles num têm horário eles é :: estudam esporadicamente antes das provas isto prá todas as disciplinas ...

E : certo

P : então se você somá as horas que o aluno estuda durante o

E : uhmuhm

E : ano que era o que a gente fazia antigamente (de) estudá

E : ahã

P : eles num vão fazê durante o ano umas 12 horas de estudo sistemático eu senti prá estudá (..)

E : é num ...

P : num dá num há isso e estudá pratica oral é ainda muito mais difícil né¹

E : é tem muitos fatores adversos (incomp) né¹ e:: com relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção oral/ que tipo de orientação você recebeu em seu curso de letras?

P : uhm ((r1)) bom você já já sabe que eu fui aluna daqui mesmo eu não recebi orientação sobre isso

E : não eu não sabia

P : as aulas de prática de ensino de inglês elas estão sob discussão ainda elas estão ainda com uma abordagem um pouco falha porque elas não dão a embasamento teórico (..) para o aluno nós temos (incomp) que dá Didática Geral

E : uhm

P : que é o uso do quadro-negro fazê:, como chama aquilo fla-

E : uhmuhm
nelógrafo (incomp)...

E : ah tá

P : que era feita dessa maneira e que agora tá tendo uma discussão (incomp) no Brasil mais prá esse lado e alguma coisa sobre técnicas de ensino e na parte prá/ parte de prática de ensino de inglês havia um primeiro mês que eles davam um panorama de do ensino de inglês no Brasil ...

E : uhmuhm

P : e depois se passava as aulas os aluno davam aulas (..) é para os colegas ...

E : uhmuhm

P : e prá essas aulas nós tínhamos um guia do plano de aula prá você mostrá o plano de aula ...

E : certo

P : mas você num tinha isso tudo sem tê recebido NADA sobre é estratégia sobre método sobre abordagem você num tinha nada de embasamento teórico você lia alguma coisa da Finocchiaro...

E : ah:..

P : sobre a sala de aula o que era uma boa aula

E : ahã

P : desse tipo mais você num tinha nada mais profundo eu num recebi isso depois quando eu fiz Lingüística quando eu comecei o mestrado é que eu comecei a me interessá por isso eu já tava dando aula de Literatura Inglesa eu dava aula de Literatura Inglesa no começo (..) dava as aulas que eu tinha recebido do jeitinho que eu tinha tido as aulas eu dava eu era substituta eu era substituta...

E : de: Literatura?

P : é eu era substituta e (ele) ia voltá né?

C : ah sei

P : o professor ele ia voltá a assumi aquela mesma turma então (eu) tinha de dá nos moldes que eram dados as aulas

E : uhmuhm

P : (incomp) e depois que eu comecei a me interessá é que:: que eu fui estudá mais aí foi por conta própria aí aí (você) vai se desenvolver na área se você quise né?

E : ahã

E : mais foi a partir do mestrado?

P : a partir do mestrado que eu fui eu entrei no mestrado depois que eu terminei a faculdade no ano seguinte já

E : uhmuhm

P : mais que eu comecei a estudá mesmo foi em 80 eu já ti/ já tinha dado um ano de Literatura foi quando eu comecei a trabalhá com Prática Oral (..) aí é que eu fui/ passá pra

E : ahã
parte de métodos de técnica aí que eu fui (incomp) porque eu na verdade quando saí da:: da:: universidade eu num tinha certeza sobre o que que era a abordagem comunicati-
va

E : uhmuhm

P : prá mim é/(..) sinceramente abordagem comunicativa era vo-
cê comprá um livro do ano/

E : ahã

P : e segui o manual do professor ...

E : ((ri))

P : e eu acho que muitos alunos nossos mesmo depois da da saída da minha turma continuaram com essa visão ...

E : uhmuhm

P : que era a visão que eu recebi (..) e:: dá aula você adota um livro...

E : certo

P : é prá escolhê o livro você pode vim conversá comigo

- E : comigo professor?
- P : comigo professor de prática de ensino então você adota um livro e aí no manual do professor eles te dizem o que você tem que fazer você num precisa saber nada além do que tava ali no manual do professor você vai dá a aula se
- E : uhmuhm
você teve afim você vai dá a aula perfeita, então num havia questionamento né?
- E : ahã
- P : tanto que esse ano que nós adotamos um livro SEM o manual do professor NÓS próprios os professores tamos nos vendo assim em maus lençóis prá prepará as aulas porque a gente teve que:: fazê um estudo mais aprofundado das técnicas
- E : ahã::
- P : (incomp) de criá coisas novas que a gente não tá sa/ num tá acostumado com trabalho criativo né?
- P : /.../ então aí você tem que trabalhá em cima de da criação de material que era uma coisa que a gente num fazia antes
- E : uhmuhm
- P : não fazia era só cópia (..)
- E : certo (..) e:: ahm mais essa você disse que você começou a fazer as aulas leituras por sua conta mais você teve alguém que te deu orientação?
- P : tive orientação do meu orientador que foi o XX ((diz o nome do orientador)) no caso
- E : uhmuhm
- P : na verdade qual/ qualquer orientação que cê obtenha ela é ela é muito simplista ...
- E : uhm
- P : porque ela te dá um ponto de vista de uma pessoa que é que está na docência há muito tempo ...
- E : sei
- P : e:: que tem uma visão de certa forma limitada
- E : uhm

P : eu acho que o crescimento que cê pode tê a partir do que você ...

E : ahã

P : recebe na universidade ele é mais a nível de iniciativa pessoal mesmo se você GOSTa do que cê tá fazendo cê vai procurá ...

E : uhmuhm

P : porque se você num gostá você pode se mantê com aquela mesma aula que você deu em mil e novecentos e bolinha cê pode dá hoje

E : uhmuhm

P : porque os alunos têm questionado TÃO pouco eles são TÃO conformistas eles aceitam qualquer coisa que você faça na sala de aula eles ainda estão naquele sistema do professor autoritário não autoridade mais o professor autoritá-

E : uhm
rio o professor mandô eu faço do jeito que ele mandô o professor falô é isso ...

E : uhmuhm

P : num há muito questionamento não (..) principalmente de linha de ação metodológica que é uma coisa que a gente tá rediscutindo agora

E : uhmuhm

P : (..) a gente introduziu essa questão de linha de ação metodológica o ano passado ...

E : nas aulas de: ↑

P : no "geralção" da Semana de Letras todo mundo entrô então

E : ah ↑
agora é que os alunos TÊM vindo às coordenações com sugestões de: de vamos melhorar a linha de tal disciplina que eu não agüento as estratégias usadas em tal aula a estratégia é sempre a mesma coisa ...

E : uhmuhm

P : (incomp) e a gente tá procurando dá curso pro prof/ professores em técnicas estratégias /.../

P : porque há o questionamento dos alunos

- E : ahã
- P : principalmente os alunos que estão no XX ((curso de formação de professores)) (incomp) de Linguística Aplicada
- E : uhmuhm
- P : (.) eles (incomp) "cê tá me dando esse monte de texto prá lê eu não consigo lê tudo isso porque a linguagem é muito
- E : é
difícil é muito técnica eu nunca vi isso na vida mais o pessoal num usa nada disso aqui quando a gente fala na aula de Linguística Aplicada olha tal estratégia tem que sê usada de tal maneira porque senão ela vai ficá inadequada prá tal abordagem a gente vai na aula o professor tá fazendo aquilo" ((P2 reproduz a fala dos alunos)) então é esse esse...
- E : ahã
- P : tipo de:: de crítica que provoca mesmo
- E : uhmuhm
- P : quer dizê é a Lin/ a disciplina Linguística Aplicada tá provocando assim uma reação crítica que tá sendo até difícil prá gente contorná muitas das críticas porque a
- E : uhm
gente sabe que eles têm razão são esse tipo de texto que a gente dá pros alunos e dá (.) pros professores/ o
- E : certo
que acontece é que o aluno como ele num tá na situação de professor ele:: bom tem que sê posto a (incomp) nesse
- E : certo
momento ele num qué sabe se o professor tem um planeja-
- E : ahã
mento a longo prazo por um ano e só pro ano que vem que
- E : ahã
ele vai podê introduzi alguma coisa daquilo ...
- E : uhm
- P : e também num num há uma complacência (.) às vezes por um lado há demais e por outro lado há de menos (né/)
- E : uhmuhm

P : então é muito difícil agora a gente tem procurado (incomp) supri a falha da Prática de Ensino através da Linguística Aplicada nós desistimos porque nosso maior pro-

E : ahã
blema é que a Prática de Ensino não é disciplina do Instituto não é do curso de inglês...

E : ahã

P : num é do Departamento ela é do Departamento de Educação da Faculdade de Educação... então eles contratam o profissional lá e eles dirigem a disciplina de lá sem nos consultá

E : certo

P : a gente tem pedido que haja uma um intercâmbio maior de idéias aí

E : uhmuhm

P : mais como a gente num tava conseguindo nós introduzimos a Linguística Aplicada tamos procurando supri essa falta de embasamento teórico na Linguística Aplicada

E : ah:: tá

P : (então) é aí que a gente entra com todas as teorias de aquisição de linguagem/

E : uhm

P : depois modelos de aprendizagem e tal

E : uhmuhm

P : e:: tamos dando agora no 4º ((semestre)) eles tão tendo métodos (incomp) abordagens métodos e técnicas tão discutindo essa parte

E : uhmuhm

P : nós vamos nos aprofundá um pouco nas técnicas da da abordagem comunicativa discuti um pouco da gramática na abordagem comunicativa prá vê se dá uma visão assim mais/

E : uhmuhm

P : global da do que é necessário fazê prá que o nível/

E : uhmuhm

P : do ensino de 1º e 2º graus também melhore né¹

- E : certo
- P : eu num sei até que ponto vai tê sucesso
- E : quanto tempo ceis tão com a disci/ com a... essa discipli-
na?
- P : começou o ano passado essa turma do 4º da manhã /.../ foi
a primeira turma que teve Linguística Aplicada I
- E : ah
- P : agora eles tão tendo Linguística Aplicada II no ano pas-
sado eles tiveram a parte de aquisição de linguagem/ de
segunda língua e tiveram é::
- E : uhm
- P : diferenças individuais fatores de personalidade idade to-
- E : uhm
da aquela parte/ tiveram a parte de Fonética e Fonologia
contrastiva de inglês e português é um módulo (incomp)
- E : uhm uhm
- P : eles fizeram uma pesquisa que não teve bons resultados
eles não tinham embasamento teórico suficiente prá pes-
- E : uhmuhm
quisa e aí que se constatou o problema do aluno não ouvir
se ele não ouve erros de pronúncia/ é delimitados em
palavras já conhecidas prá quais ele já tinha a trans-
crição e ele sabia (incomp) ele não consegue ouvi o erro
é porque ele não ouve o discurso como um todo também
- E : uhm
- P : é o que nós temos aqui se você detectá na compreensão dos
alunos eles têm compreensão de vocabulário eles têm itens
de vocabulário que ele pesca e ele acha que ele entendeu
a sua pergunta então a partir daí ele responde ontem eu
- E : uhm¹
tive um exemplo disso com um dos aluno que fez exame
- E : uhm
- P : que eu a pergunta que eu fiz pro aluno foi (.) se havia
algum hábito que:: que alguém das relações dele tinha que
- E : uhm

- perturbava que era desagradável prá ele e:: tava e eu dei como exemplo fumá ...
- E . uhmuhm
- P . então ela a resposta foi eu não me interesse por fumá (.)
- E . uhm
- P . então ela (.) ela pegô uma fórmula que era e é num num me interesse e juntô com a única palavra que ela entendeu de tudo que eu havia falado que era fumá
- E . uhm
- E . *smoking*
- P . é porque eu usei eu não usei a palavra *smoking*
- E . (Você) usou
- P . se a fumaça que pertubava *smoke*
- E . aha::
- P . e ela usou a palavra *smoke* ela não usou *smoking*
- E . ah
- P . tá¹ então havia o erro de gramática na (incomp) que ela que ela (incomp) ...
- E . uhmuhm
- P . e além disso a gente percebia claramente que ela só detectou do conjunto total ela não entendeu a elocução ela só entendeu o vocabulário ela entendeu uma palavra que era familiar e essa palavra ela usou na numa resposta que ela julgô neutra (.) (certo)
- E . ah tá
- P . procurô uma neutralidade (.) é interessante esse tipo de estratégia
- E . é num sei (como se) lançaria mão dessa estratégia quem sabe né/tá bom e:: XX ((diz o nome de P2)) o que é prá você compeendê e falá uma língua estrangeira?
- P . uhm pergunta boa essa não¹
- E . boa em que sentido ((rindo))?
- P . boa ((rindo)) boa a nível de dificuldade

E . ((ri e tosse))

P. dentro do objetivo do curso compreender e falar uma língua estrangeira seria compreendê pelo menos até certo nível de complexidade gramatical ...

E. ህክጢ ህክጢ

P. que que é estabelecido mais ou menos nas aulas de XX
(o) nível de complexidade gramatical (...) seria compreendê
o que é dito as propostas apresentadas em sala de aula
não sai disso num é compreendê a língua é .. em am-
biente natural ...

En. 46m

P. agora nós estamos introduzindo agora esse compreendê a
língua em ambiente natural falada por falantes nativos.

E : sei

P : (incomp) nativos (...) mais nós achamos que nós não num chegaremos a isso principalmente no curso estruturado co-

E : sei
mo está agora na parte de produção a gente fala que que
que o aluno tenha uma *native-like fluency* mais isso num
vai num é nosso (produto) final não é esse o que nós te-
mos é um a

E... um
aluno que produz é... um inglês de sala de aula

È certo

P : (incomp) diferencia bem o que seria o ideal e o e o que é o nosso real

E. certo

P : o nosso real é um inglês limitado produzir e compreender um inglês limitado ao inglês que é utilizado em sala de aula (e) que é um inglês que leva em conta é: a função informativa na maior parte das vezes é informativa a argumentação nós temos procu/ procurando introduzi a nível argumentativo...

Է. ԿԻՄԱԿԻՄ

P. na fala dos alunos nós não temos entrado muito no problema da: da propriedade do discurso quanto a registro formal e informal ...

Է. անոսան

P : a num sê naqueles diálogos (incomp) de 19 e 29 ((seme-
tres))

E : uhmuhm

P : após isso a gente realmente num toca nisso

E : uhmuhm

P : (...) a gente DÁ.. prá eles uma uma noção muito passageira
de:: de de:: registro

E : uhmuhm

P : mais isso num é (incomp) como algo que se espera dele
que ele seja capaiz de delimitá (incomp)

E : uhmuhm

P : falá e compreendê a língua é:: prá gente é quase uma coi-
sa assim utópica se você fô levá:: a nível de de compara-
ção função (incomp)

E : e o com/ com o nível cê falô a nível utópico né[↑] mais e
como o o concreto o real com esses alunos que você tem

P : é eles têm que produzi um vocabulário básico de 5000 pa-
lavras é o::

E : objetivo

P : o objetivo seria que ele tivesse vocabulário básico de
5000 palavras/ que que seria parte do vocabulário propos-
to (...) pelo por essas entidades que fazem (estudos) lexi-
cográficos né[↑]

E : uhmuhm

P : e:: ah que ele utilizasse com propriedade pelo menos as
estruturas gramaticais básicas né[↑]

E : uhmuhm

P : estruturas gramaticais eles têm por exemplo nós damos to-
dos os tempos verbais ...

E : uhm

P : mais é lógico que ele não vai produzi a gente (incomp)
que eles produzam um inglês que é necessário prá ele que
é o inglês do dia-a-dia então é falá (sobre) presente
passado e futuro por exemplo que eles teriam que falá ele
teria de sabê usá o uso do subjuntivo por exemplo na pro-

dução teriam esses problemas prá levá em conta o problema de uso de artigo o problema do genérico e do específico

E : uhmuhm

P : que são coisas que eles têm disciplinas que dão esse subsídio prá ele a nível teórico e que ele teria que colocá em prática

E : e ele coloca? cê tem obeservado isso?

P : pela avaliação que eu fiz ontem por exemplo (.) nós temos eu num fiz uma estatística ainda mais eu fiz deiz provas ontem prá esse pessoal/ onze porque a XX ((diz o nome de uma aluna)) veio fazê depois desses onze é:: com exceção da XX e da.. XX ((diz os nomes das alunas)) (.)

E : uhmuhm

P : todos os demais têm problemas que são esses problemas de estrutura gramatical que já deveriam ter sido sanados no 1º e 2º ((semestres)) eles TÃO tendo agora em XX ((menciona uma disciplina)) eles devem tá no:: article eles devem tá no devem tá vendo e eles não conseguem usá o artigo com propriedade até agora ...

E : uhmuhm

P : (eles) não conseguem (.) isso é porque o tipo de exercício que eles fazem em XX ((menciona a mesma disciplina)) é (exercício) estrutural ...

E : uhm

P : eles não não tem exercício contextualizado na maior parte das vezes ...

E : uhmuhm

P : então quando chega no contexto que eles têm de usá a sentença no contexto eles não sabem (.)

E : uhmuhm

P : não sabem então/ e o número de erros se acumula a tal ponto que o professor de Prática Oral fica naquele dilema corrige ou

E : ahã
num corrige (incomp) você espera por um lado você tá esperando que o aluno produza uma idéia então cê num qué interrompê a idéia né? a produção da idéia mais no fim a

E : ahã

produção da idéia fica prejudicada pela falta de estrutura gramatical né[↑] que ele num tem ou (incom) mais isso é problema mesmo de inter de interdisciplinaridade num há integração das disciplinas (..)

E . uhmuhm

P . a gente nota isso que:: essa parte por exemplo do uso do artigo eles já tiveram

E . uhmuhm.

P . então eles já deviam tá usando os artigos com perfeição e num é o que a gente nota né[↑] (..)

E . é compartimentalizado né[↑]

P . é (..) agora a partir do momento que a gente consiga dá prá ele uma coisa que seja mais interdisciplinar eles vão

E . ahã
podê usá então por exemplo se:: os exercícios sobre artigo fossem feitos em cima de um artigo desses que eles tão lendo ...

E . sei

P . se fosse por exemplo pelo menos (incomp) mais num desses artigos que eles tão lendo eles poderiam aproveitá de uma disciplina na outra e num é isso que ocorre

E . ah uhmuhm
então se dá uma sentença por exemplo o menino foi à cidade lá na aula de XX e aqui a gente fala pro aluno fala ...

E . é

P . sobre racismo sobre ((corte na gravação))

E . então obrigada, XX ((diz o nome de P2))

P . obrigada você

ROTEIRO PARCIAL DA ENTREVISTA RETROSPECTIVA COM P2

Parte I (fita 19)

- 001 Pesquisadora informa que vai tocar trecho na Entrevista Estruturada referente à 1ª pergunta e que P2 deixou de responder.
- 003 TG , trecho referente à 1ª pergunta
- 014 Pergunta 1: Por que P2 diz que não está totalmente certo se seu tipo de personalidade é bom, adequado para atividade de apresentação de artigos nas aulas?
- 016 Tipo de personalidade para tal tipo de atividade: professor do tipo líder ausente
P2 se considera líder muito presente
tem dominado em grande parte as aulas
- 023 Atividades de compreensão apresentadas em aula: implícitas no contexto, não davam para checar a compreensão
Processo de ensino ficou pela metade: foi dado o input, mas não foi verificado o output
- 045 Pergunta 2: Como P2 vê um jeito de se adaptar, adequar sua personalidade a essa proposta de aulas de prática oral com discussão de textos?
- 050 Atribuir tarefas a todos os AA
AA vão ser "obrigados" a um tipo de produção
Personalidade de P2 vai deixar de ser o ponto mais preponderante da apresentação
- 061 Pergunta 3: Qual o conceito que P2 tem de consciência crítica? Como P2 vê essa consciência crítica no plano pedagógico da universidade?
- 070 Consciência Crítica vista como pensar sobre a realidade social, cultural, educacional, política, econômica do país para que se possa agir sobre ela.
- 073 A nível de Planejamento de Curso/disciplina de Prática Oral: Profs procuram selecionar artigos com temas atuais
objetivo: dar subsídios para AA discutir e pensar sobre problemas que vão enfrentar mercado profissional
- 077 Comenta sobre o Projeto Pedagógico
- 084 Artigos têm objetivo geral de formar consciência crítica
Profs não estão fornecendo meios para atingir tal objetivo

- 086 Discussão feita em aula parece não despertar consciência crítica nos AA
Razão: aluno mais preocupado com conteúdo do artigo do que fazer reflexões
Consequência: Aluno capaz de reproduzir as idéias recebidas, mas não é capaz de refletir e apresentar suas próprias opiniões ou soluções para os problemas
- 092 Pergunta 4: P2 não consideraria o fato de os AA estarem preocupados com o conteúdo lingüístico que traria problemas na compreensão do texto?
- 093 P2 concorda e acrescenta os fatores: formação cultural do aluno e postura crítica não desenvolvida 1º e 2º graus
Profs não têm hábito de expressar idéias, opiniões e passam tal atitude para os AA
- 107 AA não são capazes de apresentar críticas sobre seu próprio procedimento e o dos Profs na aula
Como esperar que eles apresentem críticas sobre assuntos mais abrangentes, que reflitam criticamente?
- 115 TG trecho referente à resposta dada à pergunta 3a na Entrevista Estruturada
- 126 Pergunta 5: O que P2 entende por "alunos como receptores"?
- 131 Recepção: aluno ouvindo, entendendo e participando da discussão mesmo que num monólogo interior
- 134 Aulas de Prática Oral: alguns AA ficam muito em silêncio e quando P2 faz perguntas eles estão "divagando em outros mundos"
Causas deste comportamento: falta de competência lingüística para compreender o que está sendo dito
AA diante da não-compreensão desistem de responder
AA esperam ser chamados para dar resposta e sempre pedem para P2 repetir - não conseguem acompanhar ritmo da discussão.
- 147 Comenta caso de A13 quando da apresentação do artigo
Recepção da aluna está falha: incapaz de receber sua própria fala, não ouve seus erros
- 176 Pergunta 6: P2 duvida que A13 tenha recepção. Poderia explicitar esta colocação?
- 177 A13 não recebe fala dos outros: é incapaz de compreender a fala dos outros e sua própria, não monitora sua própria fala
A13 incapaz de estruturar um parágrafo na apresentação artigo: problemas na produção oral e escrita

- 187 P2 comenta sobre tipo de Avaliação feita ser falho:
Professor avalia aspectos da l-alvo em compartimentos
estanques
- 196 Pesquisadora informa que vai fazer outras perguntas dentro
do tema recepção/compreensão oral
- 197 TG trecho referente à pergunta 3a na Entrevista
Estruturada
- 207 Pergunta 7: O que é para P2 o aluno participar como
ouvinte?
- 208 Ouvinte interessado: apesar de não produzir diálogo
exterior, dialoga interiormente e reflete sobre o que
está sendo dito
Dois tipos de Aluno:
(i) aquele que participa ativamente ouvindo, dialogando
consigo próprio, tomando notas, se questionando
(ii) aqueles que não tomam notas; estão realmente ausentes
(cf. Ehlich, 1986), têm audição involuntária
- 213 Define audição ativa: participar procurando entender o que
acontece; receber a mensagem do está sendo ouvido
- 225 Pergunta 8: Como P2 percebe o que está chamando de audição
ativa?
- 226 Prof chama aluno e verifica que não estava prestando
atenção
Aluno se desculpa pela falta de atenção
Aluno pede para P2 repetir argumento que está sendo
discutido 5-10 minutos
- 234 Pergunta 9: O fato de o aluno fazer anotações indica que
ele está numa audição ativa?
- 235 P2 concorda, mas diz que professor não tem certeza sobre
conteúdo das anotações
Professor tem percepção desta audição ativa porque "conhece
seus alunos"
Comportamento comum nos AA rendimento fraco: retirar-se da
sala de aula ((estar apenas fisicamente presente))
- 240 TG trecho referente à pergunta nº 4 da Entrevista
Estruturada
- 252 Pergunta 10: Como a exposição à língua vai contribuir para
o desenvolvimento da compreensão oral?
- 253 Exposição à língua com atividades de acompanhamento
atividades no LAB: buscar info. específica, compreensão
global do texto

atividades com filmes em vídeo: assistir e desenvolver atividade que remeta ao que aluno foi exposto

Problema: montar esse material

- (i) Prof. não tem treinamento para elaborar tal material
- (ii) Prof. não sabe desenhar bem os objetivos do material
- (iii) Prof. não tem tempo para preparar atividades e se especializa num certo número : cai na rotina, aluno perde interesse

298 Pergunta 11: P2 disse na Entrevista Estruturada que tem procurado expor mais os alunos à língua do que estavam sendo expostos antes. Quando é esse antes? O que está relacionado a esse antes?

300 4 anos atrás

- aluno só era exposto a tapes do LD e fala do Prof.
- não havia atividade extra ou material suplementar ao LD
- única atividade extra: músicas
músicas antigas e não havia discussão sobre conteúdo das letras

315 Atualmente

- discussão letras de músicas, temas de filmes
- exposição maior a registros e sotaques diferentes
- temas do material complementar: ligados à profissão do aluno

328 Fim da Fita

Parte II (fita 19)

000 Pesquisadora retoma o conteúdo da pergunta 5b da Entrevista Estruturada e trecho na resposta de P2 que precisará ser esclarecido

007 TG trecho referente à resposta dada à pergunta 5b na Entrevista Estruturada

019 Pergunta 12: P2 disse que qualquer orientação que se recebe é muito simplista.
Em que sentido? Estava falando da orientação que recebeu?

021 Confirma que se referiu à orientação recebida na Graduação nas aulas de Prática de Ensino de Inglês (P.E.I)
1º mês: apanhado sobre situação do ensino de inglês no Brasil
Prof. de P.E.I não estava no mercado de trabalho
não tinha dados sobre situação real do ensino
fornecia "um espelho falso da situação"

- 030 Estágio na P.E.I
a) observação de aulas: questionário fechado/direcionado
aluno-professor assinalava com um X
- 033 Restrições apontadas por P2 sobre tal instrumento
(i) aluno não obtinha conhecimento sobre o que era dar uma aula de inglês

(ii) aluno não criticava a aula, não tinha base teórica para ter postura crítica
- 037 b) aulas-teste
- preparar uma unidade de um LD, apresentar para colegas e receber críticas
- 041 Restrições apontadas
(i) aluno nem sempre entendia comentários do Prof. de P.E.I
(ii) aluno dava aula e recebia uma nota
(iii) alunos tinham que criticar aulas dos colegas sem ter subsídio teórico sobre abordagem, técnicas
- 048 Abordagem simplista: dar aula é você cair no mundo
- 050 Comentários sobre:
necessidade de uma base teórica para dar aula
professor reproduzir esquemas de aulas de seus professores da Graduação
- 057 Orientação recebida por P2 na Pós-Graduação: muito geral e informal
- 070 P2 percebe sua dificuldade para indicar leituras e orientar alunos interessados na Pós: pesquisa bibliográfica e estar atualizado
- 075 Curso na Graduação não fornece subsídios para aluno elaborar uma monografia
P2 e alguns colegas vão iniciar Sistema de Orientação de Pesquisa com alunos interessados na Pós
- 092 Pesquisadora confirma sua interpretação do ponto colocado por P2: mesmo com orientação de Profs na Graduação e/ou na Pós, a construção do conhecimento depende do próprio indivíduo, i.e., aluno-professor, professor
- 098 P2 confirma e coloca que dentro da universidade o Prof. pode se manter na instituição por anos dando a mesma aula
- 102 Coordenações dos Deptos na U2 têm questionado as práticas pedagógicas: espaço para questionamento por parte dos AA e dos próprios Profs. e da Administração
Reuniões periódicas com Profs para discutir as práticas pedagógicas

- 113 Pesquisadora informa que vai tocar um trecho da Entrevista Estruturada em que P2 fala sobre disciplina de linha e de ação metodológica.
- 116 TG trecho referente à resposta dada à pergunta 5b da Entrevista Estruturada
- 122 Pergunta 13: Gostaria que P2 falasse sobre essa linha de ação metodológica.

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA ENTREVISTA RETROSPECTIVA COM P2

DATA: maio de 1990

TEMPO: 50 minutos

PARTICIPANTES: E - entrevistador-pesquisador
P - professor

E : entrevista retrospectiva com XX ((diz o nome de P2)) (.) bom XX ((P2)) vô fazê a primeira eu vô tocá aqui (.) ah:: no tape na entrevista (.) um trecho que e/ que você que eu fiz eu pergunto e você não respondeu um trechinho (.) então eu vô tocá tá ?

TG: E :... você está satisfeita com as atividades de compreensão oral que você propõe nas aulas de (.) língua estrangeira? por que?

P : bom eu não estou totalmente satisfeita o:: curso foi montado em dois módulos básicos o primeiro módulo é o módulo em que a gente daria os subsídios pros alunos e::

E : uhm

P : compreendendo aulas de Prática Oral de 1º e 2º ((semestre)) e no 3º e 4º ((semestre)) seria o módulo de produção (de) compreensão e produção mais o:: o curso foi montado em cima de artigos é um projeto que já tem acho que uns deiz anos que ...

E : uhm uhm

P : tá sendo desenvolvido dessa maneira e ele depende muito da personalidade do professor se adequá a esse tipo de apresentação e eu não estou totalmente certa de que o MEU tipo de personalidade é bom prá isso

E : porque ?

P : e o outro fator é:: o fator do:: /.../

E : aqui né/⁷ porque cê diz assim (.) cê num tá totalmente certa se seu tipo de personalidade é bom prá isso (.) lembra?

P : ah sim lembro (.) bom eu acho que:: o tipo de personalidade prá essa apresentação de artigo tem que tê um professor que seja (.) é:: do tipo líder ah:: um líder ausente e:: eu tenho a tendência de ser um líder muito presente então eu acho que eu tenho domiNado em grande parte as AULAS (.) quando o aluno não não responde eu acabo respondendo por ele e:: isso eu acho que tá atrapalhando

E : ahã

P : e por outro lado também as atividades da de compreensão que nós estamos apresen/apresentando elas elas tão implícitas no contexto (.) elas num num têm sido explicitadas (.) a partir agora no segundo momento eles vão explicitando melhor as atividades de compreensão (que) eles tão fazendo é:: atividades específicas de compreensão porque eles tavam mesmo falho na parte de compreensão (...) num dava prá você checar a compreensão porque as atividades tavam muito gerais

E : uhm uhm

P : num é (.) aquela discussão em geral realmente num funciona pro tipo de grupo que nós temos

E : sei

P : os grupos são mui/estão muito heterogêneos o nível tá muito baixo então (.) você MAL consegue checar a produção quanto mais a compreensão que é mais difícil de ser checado

E : uhm uhm

P : e tava ficando muito falho (.) eu eu preparei agora algumas atividades específicas de (.) compreensão oral né[↑] (.)

E : exato

P : **listening activities** mesmo né[↑]

E : ah tá cê tá começando agora

P : que eu tô começando agora (...) a partir dessa primeira experiência dos dois primeiros meses mas os dois primeiros meses realmente a compreensão foi assim (...) implícita né[↑] e num foi checada

E : uhm uhm

P : né (.) num houve (quer dizê) o processo de ensino ficou pela metade né[↑] (.) foi dado o:: **input**

E : ah

P : mas num se num se verificou **output** mesmo né[↑] **output** só se verificou esporadicamente em alguns alunos que:: que se manifestaram que tomaram o turno (.) mas num num houve assim uma atividade programada de compreensão oral

E : certo (.) mas você disse mesmo durante a a sua primeira entrevista que você nesses dois meses você tava mesmo (.) sondando os alunos (.) o grupo né[↑]

P : é

E : o nível e tal (.) então acho que a partir de agora (.) você tá [já explicitando as atividades né[↑]

P : [(incomp) as atividades

E : e:: você (.) então você disse que não ((ri)) não é o tipo (.) e você acha que cê num/num consegue é:: ah:: MUDA?

P : bom muda a personalidade (.) é claro ((ri)) que não muda né[↑] isso não muda mesmo

E : mas como você criaria uma/um jeito de você se adaptar a essa proposta de de aula de de prática oral? com textos né[↑] de:: revistas?

P : eu procurei num (.) eu acho que com essa explicitação das tarefas (.) porque o que havia é que num/havia uma tarefa atribuída só a dois alunos

E : ah

P : e num havia tarefas para atribuir a outros eu acho que agora com a atribuição da tarefa como os alunos vão ter tarefas a desempenhar

E : uhmuhm

P : vai ficá:: eles vão tê:: que tomar o turno mais vezes (.)
eles vão ser obrigados a isso

E : certo

P : então a:: a minha personalidade também vai deixá de ser o
ponto mais preponderante da apresentação dos alunos quando
eles deixam de produzir porque eles vão ser obrigados a um
tipo de com/ de produção

E : certo tá bom

P : [vai havê um (.) acho que:: vai havê mais produção da
parte deles

E : uhmuhm

P : e eu tenho/ eu procuro me refreá também nesses meus impulsos
de:: (.) expôr as minhas idéias mesmo porque num adianta né/
(.) num é esse o objetivo

/.../

E :... a última pergunta é:: (.) a última pergunta agora também
é a última da da entrevista que você:: me pareceu que não
respondeu (.) que era assim o que era prá você compreender e
falar uma língua estrangeira (.) ah:: eu achei que você não
respondeu ah:: porque você falô a nível do curso de letras
né/¹ e eu gostaria de tê essa resposta de você a a sua
resposta (.) de como você vê (.) o que é compreender e falar
uma língua estrangeira?

P : (...) bom (.) é:: (.) prá se/ eu acho que compreendê e falá
uma língua estrangeira é capaz de:: (.) você sê capaz de em
situação de uso de em que a língua estrangeira está em uso

E : uhmuhm

P : você sê capaz de vivê dentro daquela situação

E : uhmuhm

P : desempenhá o seu papel né/¹ e está dentro do contexto ser
capaz de:: expressar suas idéias seus desejos ou desempenhá
as funções lingüísticas necessárias em situações reais de
vida

E : uhmuhm

P : é:: eu num entendo que compreendê e falá a língua
estrangeira seja por exemplo você ouvi uma fita e transcrevê
num é prá mim num é compreendê (.) isso eu acho que você
compreendê ah:: tem que havê uma situação de vida real

E : uhmuhm

P : então (.) o tipo de inglês que eu acho que a gente deveria
ministrá é o é o inglês de situação de vida real

E : uhmuhm

P : em que você vai tê que discuti por exemplo como no caso dos
artigos o objetivo deles é que você tem que tê algum assunto
prá conversá

E : uhmuhm

P : sobre o que você conversa? se você conversa sobre esses
assuntos em português cê deveria conversá em inglês dar a
competência lingüística suficiente prá que ele possa
produzir e compreender o (.) é num intercâmbio de idéias de
vivências né/¹ em situações reais

E : uhmuhm (...) tá bom

P : eu num respondi agora?
E : acho que sim (.) é só porque você tinha colocado a nível de curso
P : eu eu achei que você ia perguntá de novo
E : é eu acho eu acho que foi super-válido mas faltô talvez que a gente levô mais tempo né[^]
P : uhmuhm
E : a entrevista ficou um pouco longa (.) então você num num tinha dito num tinha feito essa complementação
P : uhmuhm
E : tá bom XX ((diz o nome de P2)) obrigada
P : obrigada a você
E : foi super-válido
P : também achei

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM O ALUNO-PROFESSOR

- 1a. Você gosta das atividades de compreensão oral que seu professor propõe nas aulas? Por quê?
- 1b. E das atividades de produção oral?
- 2a. Você se sente preparado(a) para entender o inglês falado fora da sala de aula?
- 2b. E você se sente preparado(a) para falar inglês fora da sala de aula?
3. Você sempre entende o inglês que seu professor fala? Por que você diz que entende? Por que você diz que nem sempre entende?
- 4a. O que você acha que ajuda a desenvolver a parte de compreensão oral?
- 4b. E a parte de produção oral?
5. Se você estivesse como professor(a) na sala de aula hoje, como é que você acha que se deveria ensinar a compreensão e a produção oral?
6. O que é para você compreender e falar uma língua estrangeira?

ENTREVISTA COM ALUNA DO TERCEIRO ANO - UNIVERSIDADE 1

DATA: março de 1990

TEMPO: 21 minutos

PARTICIPANTES: E - entrevistador - pesquisador

A - aluna

E : ãh:: (vô) perguntá (a) primeira pergunta ((risos)) você gosta das atividades de compreensão oral que a sua professora propõe nas aulas? por quê?

A : compreensão oral?

E : é

A : cé diz o tex::tos (...) ah::

E : é (.) as atividades de compreensão oral que ela/qu'ela usa em sala de aula (e) que você gosta

A : (.) ah:: (...) eu não tô entendendo qual que é (.) é [o::

E : [é (.) fala (incomp)

A : aquele que a gente:: (...) lê¹

E : ãh

A : e depois discute (.) em sala de aula? seria isso? ou seriam...

E : ãh

A : mais os listenings

E : é os listenings (.) ma/pode ser os dois se você acha que esse de lê e discuti também tem¹ listening

A : (éh) mais o listening né¹

E : NÃO mas esse que você falou lê o texto e discuti você acha que tem listening ou não tem?

A : (...) tem né¹ discuti (incomp)

E : uhm¹ por quê?

A : nós falamos daí/conforme nós erramos ela já vai corrigindo

E : ãh

A : eu acho que vale (eu também gosto)

E : enTÃO (.) pode sé

A : (incomp)

E : pode sê esse que você tá dizendo que é a partir de/da leitura...

A : isso (.) (incomp)

E : e as outras que você classifica como listening (.) que que cê classifica como listening? seria compreensão (incomp) que atividades (incomp)?

A : (...) é (.) nós fazemos (.) é tipo a gente (...) a gente pega e:: prepa/ela faz umas perguntas né¹

E : ãh

A : depois que nós (já) estivemos no laboratório

E : ãhã

A : ouvimos a(s) a FIta

E : uhmuhm

A : acho que seria mais isso (.) prá mim o listening seria mais isso

E : sim tudo bem (.) e você:: gosta destas atividades?

A : ah eu gosto

E : por quê? ((ri))

A : principalmente quando nós (tamos) no laboratório (...) por exemplo ela/ela passa uma vez né¹

E : ãhã

A : daí¹ antes disso ela já:: já pede alguma coisa prá gente í identifican::do né¹ então cê já começa a prestá atenção

E : sei

A : daí¹ aos poucos a gente vai conseguindo pegá alguma coisa ou outra

E : uhmuhm

A : uma palavra às vezes éh:: às vezes quase tudo né¹ mas com o texto (incomp) compreendê

E : já?

A : já

E : uhmuhm (.) ih:: e você gosta das atividades de produção oral que ela propõe?

A : ãh

E : que ela usa na sala de aula
 A : uhm (.) tipo reuni ãh:: os alunos e::
 E : e?
 A : fazê discussão::
 E : é
 A : essas coisa ? (.) ah (.) eu gosto (.) eu gosto só que::
 num sei:: é uma coisa que::
 E : ãh .
 A : que num depende só da gente depende dos outros alunos
 também né e se um tá desaniMado↗
 E : ãh
 A : às vezes fica meio meio fo::ra um fica com vergonha de
 começá::
 E : ah::
 A : (incomp) ah eu acho que é assim né↗
 E : ãhã
 A : bom se bem que depois que um começa os outros vão
 E : vão continuá?
 A : é os outros vão (incomp)
 E : ãhã
 A : é eu acho que é mais ou menos isso
 E : e o que que você acha dessas atividades?
 A : (...)
 E : cé gosta?
 A : hmm
 E : num gosta muito:: como que é? como que (é?)
 A : olha eu acho assim [que/
 E : [porque você disse que depende dos
 outros né?
 A : é também né↗
 E : certo
 A : num adianta só a gente falá::
 E : uhmuhm
 A : (a gente) tem que ouvi a opinião dos outros também
 E : uhmuhm
 A : e eu num sei se:: se o problema é comigo mas às vezes

quando o:: alguma das/al/alguém diz (incomp) algo que eu num/num concordo

E : ãhã

A : (eu digo assim) "não num é isso né?" então eu tenho vontade de::

E : interrompê?

A : de interrompê só que eu sei que não posso né? num interrompo mas daí (incomp) eu num sei se eu (.) às vezes eu pego e fa::lo depois né?

E : ãhã

A : que num é bem aqui::lo...

E : ãhã

A : e eu num sei se eu/se eu que sô chata com os:: meus colegas

E : ah

A : (tem) dúvida (n)isso

E : uhmuhm

A : de eles acharem que eu tô:: querendo contrariá:: ou coisa assim

E : ah cé tem essa sensação é?

A : é às vezes?

E : ((ri))

A : né? (tem) a impressão que...

E : é::

A : é que [(incomp)

E : [mas você gosta dessas atividades ou não?

A : gosto (porque) eu acho que:: me ajuda bastante sabe?

E : uhm

A : pronunciá::

E : uhmuhm

A : aprendê vocabulário no::vo eu acho que tudo que::

E : é

A : que aumenta o meu:: conhecimento vale a pena

E : vale a pena?

A : é eu acho que sim

E : e você se sente preparada prá entendê o inglês falado

fora da sala de aula?

A : olha sinceramente não ((ri))

E : não?

A : NÃO (.) dePENde do assunto né⁷ (...) e:: da situação (.) que prá entendê...

E : ãh

A : eu acho que eu consigo (.) mas na hora de falá (.) que eu me:: enrolo um pouquinho (.)

E : ãh::

A : mais é na hora de falá (...) num sei se eu ainda penso mui::to (.) ou se eu tenho um pouco é medo insegurança né⁷

E : sei (.) então você acha que cê num está preparada prá falá (.) o inglês fora da sala de aula? ou estaria?

A : olha dependendo do assunto e:: dependendo da pessoa...

E : ãh

A : eu acho que até:: estou preparada

E : você poderia:: éh esclarecê um pouquinho que assunto cê taria só um exemplo de que pessoa que você (.) estaria preparada prá falá e entendê

A : bom deix'eu vê por exemplo se eu sei que:: que a pessoa tem mais experiên::cia do que eu:: então eu acho que eu tenho aquele medo de errá e/por isso que eu/eu fico mais calada

E : experiência em qué?

A : tip/voc/você:: a:: XX ((diz o nome de P1))

E : experiência em inglês?

A : é em inglês mesmo

E : ah tá

A : no:: no falar mesmo

E : tá

A : tipo (...) tem vários professores conversando eu acho que:: eu teria receio de/de:: entrá no meio e começá a falá

E : por qué?

A : num sei:: acho que é o medo de errá

E : é?

A : é

E : por quê? você acha que essas pessoas não erram (.) os professores não errariam ((ri))

A : NÃO que eles (...) é que eles erram muito menos né
 [(ri))

E : [(ri)) tudo bem

A : eles erram muito menos

E : ah:: e a/a:: pessoa a situação lembra que cê falou?
 depende do assunto não situação

A : ah:: é:: do assun::to né↗

E : do assunto

A : bom (é que) esses assuntos que nós tamos acostumados a
 v/acostumados a ver em au::la né↗ que são (.) são
 vá::rios né↗

E : cê poderia:: citar alguns que cê se lembra?

A : é:: NÃO é:: deix'eu vê do semestre passado eu lembro
 sobre casamento::

E : ãhã

A : éh:: teve sempre teve:: assim sobre viagens esse
 tip/esse tipo de coisa né↗

E : sei

A : isso daí eu acho que:: até que dá prá conversá

E : ãhã

A : só tem um:: ah essas coisa mais cotidiana não coisas
 específicas né↗

E : ãhã

A : acho que num daria prá conversar com alguém que::

E : falasse

A : que falasse sobre medici::na partes do corpo não (.)
 algumas partes do corpo até que eu sei né↗

E : ((ri))

A : mais daí já/ já seria mais difícil

E : hmm tá bom (.) bom eu tenho a impressão que cê já
 respondeu né↗

A : (já)

E : se você se sente preparada pra falá inglês fora da sala de aula (.) cê já me falô

A : é assim eu me sinto preparada pra/pro/tipo se eu tivé que/(...) ensiná uma pessoa

E : ãhã

A : que eu sei que ela/num:: tem tanto conhecimento quanto eu

E : ãhã

A : eu sou capaz de ensiná (.) eu acho que sim mas acho que fica mais difícil numa conversação né¹ que nem eu te falei com pessoas que saibam mais (.) não que eu/

E : isso fora da sala de aula

A : é

E : uhmuhm

A : mesmo na sala de aula eu sei que eu/acho que eu/me dô melhor que fora (.) eu já tentei assim cê vê (.) eu acho que todo mundo das vezes que eu tentei conversá fo[ra

E : [sei

A : da sala de aula (.) todo mundo tava no mesmo nível né¹

E : cê diz éh:: colegas [seus daqui da universidade

A : [é colegas (.) então um e outro a gente se embananava um pouquinho daí (.) é (.) (sim) (incomp)

E : e na/ah:: tá se embananava eu não ouvi (.) eu num entendi não

A : ((ri)) a gente se atrapalhava um pouquinho voltava::

E : ãhã

A : éh:: por exemplo se eu/se eu tivesse errado eu perguntava:: qual era a maneira certa de falá aquilo:: né¹

E : ãh:: sei

A : daí:: consegui (.) mas um pouco:: eu acho que é mais medo

E : é?

A : é (sim) é o medo

E : e você então/cê acha que dentro da sala de aula cê se sente mais segura?

A : eu me sinto mais segura num SEI porque eu sô assim acho até na:: na vi::da (ou) mesmo na:: na minha vida eu sô assim tipo:: eu tando numa:: esco::la eu so/num/eu me sinto muito mais segura...

E : ãh

A : como estudante do que como profissional por exemplo (.) acho que eu tenho medo assim de:: de procurá alguma coisa de::

E : uhmuhm

A : de:: quebrá a cara né/

E : ãh::

A : tipo assim se eu tô num colé/se eu tô aqui estudando:: eu sei que eu sô capaz de:: de consegui uma/uma coi/uma boa no::ta...

E : sei

A : esse tipo de coisa né/porque eu sei que eu/eu sei o caminho

E : ah::

A : entende? eu sei como estudá eu sei como consegui aquilo agora na vida lá fora eu acho que já fica:: é um:: tem mais misté::rio enfim é tudo:: (incomp)

E : não consegue prevê

A : é eu não consigo prevê é isso

E : então:: cê acha que dentro da sala de aula:: é mais previ/as coisas são mais previsíveis?

A : são (.) eu acho

E : ((ri)) então tá bom (.) você:: sempre entende o inglês que a sua professora fala?

A : ah:: eu eu entendo alguma coisa alguma palavra ou outra né/que:: fica fora (incomp)

E : e por que que cê diz que cê entende?

A : (...) ah eu (...) num sei se é p/eu entendo que ela/o que ela/quer dizê o que ela pede...

E : uhmuhm

A : acho que eu consigo :: captar ((rindo)) captá::...

E : ((rindo)) captá

A : o que ela:: o que ela pretende alguma coisa assim (...) mas↗

E : e por que você consegue isso? (cê já) pensô? por que você entende?

A : (...) eu num sei se é p/porque a maioria dos professores eles fazem ges::tos né↗

E : uhmuhm

A : eles usam:: gesticulação essas coisa assim e eu eu acho que ajuda também...

E : uhm

A : e você tendo mais ou menos com:: por exemplo a professora acompanha o livro né↗

E : certo

A : (.) e:: é como você diz dá pra gente prevê mais ou menos o que que é...

E : ((ri))

A : num sei (.) junta as coisas e:: deDUZ

E : certo

A : tem sempre uma:: eu num sei o vocabulário todo tudo o que ela diz né↗

E : é

A : mas pegando é a mesma coisa que um:: dum livro...

E : sei

A : pode ser que eu leia assim (e) num entenda num saiba exp/ (...) num:: num conheça todas as palavras...

E : uhmuhm

A : só que pelo contexto eu já:: eu já consigo en/entendê pelo contexto

E : tá bom ah:: o que você acha que ajuda a desenvolvê:: a parte de compreensão oral e a parte de produção oral?

A : (.) produção oral e compreensão oral?

E : é

A : (...) olha eu acho que:: (.) num depende só do professor

E : uhmuhm
 A : (mas) do aluno também...
 E : sei
 A : acho que além das aulas que a gente tem aqui:: que a gente (.) né/ além:: do que a gente procura se esforça pra entendê:: tudo tem que tê alguma coisa por fora (.) não digo só cursos assim eu fiz um curso fora né/
 E : ãh.
 A : né::
 E : uhmuhm
 A : só que:: sempre quando eu tô com uma folguin/sempre eu procuro lê um li::vro (.) pra aumentá meu vocabulá::rio...
 E : uhmuhm
 A : às vezes quando eu tenho/quando num tô com muito sono chego em casa tento:: éh:: sintonizá::
 E : ah
 A : ah:: uma rádio inglesa né/
 E : ãhã
 A : naquelas:: ondas curtas (.) eu acho que isso ajuda bastante
 E : uhmuhm
 A : então num fica só a nível de:: de aula [só (.) só aqui
 E : [sei
 A : porque olha (.) eu como aluna num sei né/ se os professores também percebem isso mas existem muitos alunos que:: nem o que é pra fazê nem o que a gente tem que fazê...
 E : uhmuhm
 A : prá aula mesmo prepará pra aula num preparam né/
 E : ah::
 A : então eu acho que:: a gente tem:: tem gente que coloca a culpa no professor:: (incomp) esse tipo de coisa né/
 E : sei
 A : (.) e eu acho que não é bem por aí
 E : ((ri))

- A : às vezes tem professor que num incentiva né[↑] tem professor que:: que tem que sé eu acho que professor tem que sé meio:: at/não ativo mas num deixá assim que::
- E : uhmuhm
- A : num deixá que os alunos durmam:: ou percam a:: a vonta::de de estudá:: né[↑] (essas coisa assim)
- E : é .
- A : mas também eu acho que que vai:: dos dois né[↑]
- E : certo tudo bem ((pigarreou)) se você estivesse como professora:: na sala de aula hoje (.) né[↑] professora de inglês (.) cumé que você acha que se deveria ensiná a compreensão e a produção oral?
- A : (...) ((próximo de 10")) olha (...) ((rindo)) não tem nenhum método diferente desse que a gente usa né[↑]
- E : a gente quem?
- A : éh:: que nós éh nós alunos professores usamos né[↑]
- E : ãhã qual é? ((ri))
- A : ah seria mais a::
- E : cê usaria o mesmo
- A : é:: praticamente o mesmo ou o listening né[↑] conversação
- E : pense bem (.) então que eu gostaria que cê explici/explici/éh:: explicitasse isso como é que é esse método que é usado
- A : (...) óh (.) esse/esse que a gente usa é/de ir ao laborató::rio escutá::
- E : uhmuhm
- A : mas acho que é/meio corrido né[↑] escutá mais de uma vez é duas três vezes se necessá::rio
- E : uhmuhm
- A : discuti tentá entendé o que o:: o que a pessoa tá falando na fita né[↑]
- E : sei
- A : e:: também as os grupinhos que a gente faz em sala de aula prá:: prá conversá né[↑]
- E : uhmuhm

A : ((murmurando)) deix'eu vê que mais (...) e mesmo quando
 ah:: nós lemos um texto um um li::vro por exemplo e:: o
 professor pede pra:: prá resumi ou prá contá novamente
 ele↗

E : sei

A : o que foi↗ que nós lemos o que foi lido

E : uhmuhm

A : acho que é:: mais isso

E : tudo bem (..) e:: o que é pra você compreendê e falá uma
 língua estrangeira?

A : pra mim? NÔssa ((rindo))

E : por que "nossa"?

A : ((rindo)) (...) é (uma coisa) que a gente nem pensa né↗
 sei lá nunca tinha pensado nisso

E : não?

A : "o que é compreendê e falá [uma língua estrangeira"

E : [uma língua estrangeira

A/E: (...)

E : quando que cê acha que cê compreende e fala né↗

A : (...) ((murmurando)) acho que é quando eu consigo (...)
 quando eu consigo:: como diria em português mesmo?

E : [(risos))

A : [é::

E : eu ia falá que cê podia usá o português

A : ((risos)) ah é quando (há) comunicação né↗ é quando::
 eu entendo:: o que o:: o que o:: o que a pessoa qué::
 me transmiti né↗

E : uhmuhm

A : (e) quando ela me entende também (..) acho que é mais ou
 menos isso (..) cê:: cê queria mais a:: a esse nível
 ou::

E : não (..) é eu só tô colocando a pergunta pra você né↗
 pra vê o que que você:: cê disse que cê nunca pensô
 sobre

A : é:: compreendê e falá uma língua estrangeira

E : é o que é né?

A : é o que é (.) é num SEI eu acho que:: é uma:: (...) é um modo de ligá...

E : uhm

A : modos é:: países diferentes né↗

E : uhmuhm

A : de repente você (.) qué entendê um outro povo e:: se você soubé a língua deles você/vai facilitá muito mais

E : sei

A : né↗ também acho que tem isso

E : tem ué (incomp)

A : (incomp)

E : (incomp)

A : ah num sei é:: (...) bom eu↗

E : ãh

A : por exemplo eu gosto/eu tô estudando inglês porque eu gosto né↗

E : uhmuhm

A : porque eu queria também tê uma profissão dessa á::rea e tudo mais (.) mas acho que é uma coisa que:: eu não sei se isso acontece com você ainda...

E : ãh

A : ou se eu acontecia de você:: tá dentro de uma sala de aula e depois que você sai cê sai assim satisfeita...

E : sim

A : por tê:: conversado...

E : ãh

A : outra lín::gua é uma coisa que num tem expli/eu acho que num tem explicação é só que você gosta mesma coisa que você só gostá de:: de aula de literatura

E : ãhã

A : se a pessoa tem:: tem prazer em assisti aquela aula:: NOssa pra ela:: aquilo lá é uma alegria total né↗ eu acho que comigo acontece na aula de inglês num sei na aula de inglês

E : você (.) tem paixão pelo inglês?

A : é (.) agora eu não sei explicar o porquê sabe?

E : ah (.) mas eu acho que vo/e tem/eu acho que você já me
respondeu né/ o que é compreendê e falá talvez daqui
prá frente cê vá prestá um pouco mais de atenção né↗

A : é:: é verdade

E : sempre tem um momento tá bom XX ((diz o nome da
aluna)) brigada tá↗

A : tá (.) precisando

ENTREVISTA COM ALUNA DO QUARTO ANO - UNIVERSIDADE 2

DATA: junho de 1990

TEMPO: 9 minutos

PARTICIPANTES: E - entrevistador - pesquisador

A - aluna

E : XX (nome da entrevistada) se você estivesse como professora (.) na sala de aula hoje (.) como é que você acha que se deveria ensinar a compreensão e a produção oral?

A : da língua inglesa?

E : é (.) da língua inglesa (...) de inglês como língua estrangeira

A : eu acho que tá surgindo u:: uma abordagem bem comunicativa

E : uhmuhm

A : ãh não trazendo nada PRONTO pros alunos procurando (.) procurando (.) tirá primeiro informações deles dos interesses dos objetivos (.) que eles QUEREM aprender prá depois eu podê prepará a minha aula e é realmente isso que eu faço

E : uhmuhm

A : que eu fiz no começo (.) quando eu comecei a dá aula de inglês (.) eu entrei eu pedi que os alunos escrevessem uma carta

E : uhm

A : e:: dizendo os interesses (.) falando um pouquinho da VIDA dele

E : uhm

A : onde trabalha onde estuda o que gosta de fazê

E : uhm

A : e a partir daí eu pude (.) me prepará melhor

E : uhmuhm

A : eu acho que só a partir do contexto de vida do aluno (.) da da vivência dele da experiência que ele traz

E : uhmuhm

A : porque num adianta nada eu trazê um texto trazê um assunto que o aluno num sabe o que que é e de repente num sabe nem discuti

E : sei

A : eu já já sofri muito (.) essa parte quando eu fiz a faculdade também eu acho que num valeu a pena

E : ah tá (.) só voltando um pouquinho o trabalho que você fez com seus alunos a (.) essa carta foi escrita em em inglês (.) ou em português?

A : olha depende do nível que você

E : ãh

A : pega

E : ãhã

A : eu quando trabalhei com básico 1 no curso 1 de inglês

E : sei

A : eu pedi que eles escrevessem em português

E : ah tá

A : mas em geral quando eu trabalho com básico 2 em diante a primeira coisa que eu faço no início do semestre é pedir que eles escrevam em inglês

E : uhmuhm

A : e eu num corrijo erros de (.) assim (.) gramática nada disso

E : ah

A : eu os deixo bem tranquilos "olha vocês vão escrevé prá mim (.) só quero (.) a:: que isso seja útil prá pro preparo das minhas aulas" (.) e eles escrevem (.) e contam várias coisas (.) isso tem me ajudado bastante

E : ãhã

A : principalmente porque eu dô aula só aos sábados nessa escola então eu os vejo uma vez por semana

E : ãhã

A : então de repente eu num sei o que se passa durante a semana chega no sábado eu tenho duas horas só...

E : ãh

- A : pra passá o conhecimento (.) prá praticá todo o oral
todo o (.) o comunicativo então eu acho que (.) é
válido
- E : e como é que é esse esse ensino de compreensão e
produção oral dentro do comunicativo? você já me deu
(.) que você PARTE do interesse dos alunos (.) e aí
[como é que fica isso na prática?
- A : [é lógico porque a partir daí (.) é lógico que a gente
num vai também porque o interesse é diversificado cada
(aluno tem) a gente vai tentá atendê...
- E : certo
- A : as necessidades gerais (...) mas as classes já são
montadas mais ou menos com a mesma idade
- E : ah tá
- A : e tudo mais (...) ah:: e a partir daí a gente vai
introduzir um assunto "como é que vocês diriam isso?"
eu uso um pouco o português nas séries dos dos estágios
iniciais (.) então você qué aprendê a (.) vamo dizê (.)
pedi informações prá alguém
- E : sei
- A : na base de funções mesmo
- E : ãhã
- A : então como é que você diria? aí a gente passa faz uma
prática depois eles fazem um tipo dum (.) um
consolidation...
- E : ãhã
- A : daquilo que eles (.) aprenderam e eles criam em cima
disso o que eles num sabem eu (.) passo (.) isso bem
nos estágios iniciais (.) do básico 2 em diante eu já
tento usá o inglês forçá um pouquinho eles se sentem
meio retraídos é lógico que não proíbo o uso do
português não (.) mas (.) eu sempre que eu posso eu
falo "óh mas você sabe dizê porque que você não fala?"
então eu sempre costume brincá muito com os alunos
- E : ãhã
- A : e a gente faz uma prática eu ensino o diálogo e eles

- simulam que tão:: em algum lugar (...) e eu acho que dá
prá aprendê eu tenho tido bons resultados viu (...) é
lógico que a GRAMÁTICA também é necessária
- E : ãhã
- A : há alguns alunos que têm essa necessidade di/às vezes
têm alguma dúvida gramatical eu num eu num vô só no
comunicativo (.) se algum aluno "ah mas por que que é
assim?" eu paro explico na lousa escrevo (.) escrevo
bastante até prá eles (.) e acho que dá a gente
tentando fazê um pouquinho de cada coisa né↗
- E : é
- A : num sei se eu esclareci o que você queria sabê
- E : é acho que sim né↗ você:: me disse assim (.) me (.)
mais alguma outra atividade de compreensão oral que
você faz?
- A : ah sim compreensão também (.) ah trago (.) fitas a
gente ouve em sala ah músicas às vezes eles têm algum
interesse de:: alguma letra de:: música ah que tá
fazendo sucesso realmente os alunos se interessam né↗
- E : é
- A : então acabam aprendendo eu mesma quando eu comecei a
aprendê inglês ...
- E : ãh
- A : eu fiz uma coleção (.) e aprendi assim vocabulário (.)
(assim mil) porque (.) realmente ajuda (...) então
músicas às vezes um aluno (.) ah traz uma estórinha
diferente uma piadinha e qué que a gente traduza e
aquela coisa a gente tenta levá principalmente o
adolescente tem muito dessas coisas na aula né↗
- E : ((ri))
- A : e a gente tenta e eu sô muito jovem então eles...
- E : ãh
- A : acham que eu também faço parte e acabo fazendo parte do
grupo e eu num ligo não (.) e dá prá levá [(incomp)
- E : |tá
satisfeita então

A : eu tô satisfeita (.) e sempre tem um artigo de revista que eles trazem gibis mesmo...

E : ãh

A : que às vezes eu compro empresto prá eles lerem "ah num consegui entendê nada" "não mas tem que entendê a maioria das coisas"

E : ((ri))

A : e vai né¹ eu falo "ah mas que legal eu li" às vezes eu nem li nem tive tempo

E : ((ri))

A : eu compro o gibi e levo ah "é legal é interessante leia sim" e eles (...) levam né¹ acho que dá prá

E : é (incomp) e:: o que é prá você compreendê e falá uma língua estrangeira?

A : (...) é se comunicá

E : ãhã

A : não se preocupá com (...) eu sei que a pronúncia é importante eu sei que as regras de gramática são importantes (.) mas a comunicação (.) acho que a gente tá aprendendo então (.) a comunicação é assim a pessoa tá/mesmo que ela (.) fale uma palavra ou outra errada...

E : sei

A : a gente entende (...) se vem um americano conversá com a gente

E : ah

A : eles sempre falam uma coisinha ou outra e a gente ri tira sarro e a gente consegue (.) compreendê isso

E : uhmuhm

A : é a partir da comunicação (.) deixá os alunos falarem

E : uhm

A : à vontade (.) nem que eles errem depois aos poucos eles vão (...) consertando esses (.) chamados erros que eles consideram

E : quem considera? o professor?

A : não em geral assim que consideram né¹ eu num considero

(...) realmente (.) eu acho que:: como a criança pequena tá aprendendo a::

E : ãh

A : a falar a escrever eu principalmente que trabalho com alfabetização eu sei disso (.) ela tá num processo de construção da linguagem

E : ãhã

A : então ela:: começa a construir ela tropeça ela cai ela levanta

E : ãhã

A : e quem está aprendendo uma língua estrangeira é a mesma coisa eu acho que (.) constrói (.) depois ouve e aprende sem força porque se a gente é forçado a DECORAR regras e:: num adianta que (.) que a (mente) esquece

E : ãhã

A : então é (incomp) é isso (incomp) ((ri))

E : tá bom (.) as perguntas eram essas

A : eram ((ri)) mais alguma coisa (incomp)

E : não cê tá/se você já está satisfeita com o que cê respondeu

A : tô

E : é isso é isso aí (.) tá brigado XX (nome da entrevistada)

A : ah que isso (...) disponha

E : ah eu vô voltá cê falô que é se comunicá né↗

A : ãhã

E : e agora me passô que eu gostaria de sabê o que que é se comunicá prá você

A : o que é se comunicá?

E : é (...) o que que você::

A : (...) pode falá?

E : ah pode (.) tá rodando

A : bom se comunicá seria sabê (.) se virá

E : ãh

A : ((ri)) na gíria mesmo (.) sabê é:: se virá em qualquer situação

E : sei

A : em qualquer coisa que você precise você saiba (.) pedi uma informação você saiba pedi um emprego (.) você saiba convidá alguém prá alguma coisa que você tenha as funções BÁSICAS

E : sei

A : que você precise não prá i pros Estados Unidos porque eu acho que a gente tem que aprendê o inglês

E : uhm

A : não prá i prá lá porque é muito raro (.) as pessoas que vão prá lá (incomp) talvez

E : ãhã

A : depende da do nível que você ensina (.) se você ensina numa escola de periferia você sabe que os alunos nem vão chegá::

E : sei

A : a i um dia pros Estados Unidos (.) mas ensiná o inglês prá eles terem uma/condições de discuti realmente com os americanos que vierem prá cá (.) condições de conversá com eles no mesmo nível

E : uhmuhm

A : e:: fazê com que os alunos se interessem por isso expondo esses motivos (.) porque às vezes a gente fala "ah aprendê inglês prá que?"

E : é

A : "eu nunca vô pros Estados Unidos" num é isso

E : uhmuhm

A : aprendê inglês prá se comunicá aqui no Brasil (.) que:: é uma língua que tá se tornando universal e precisa (.) em qualquer lugar em qualquer emprego escola (.) e:: eu acho que:: é:: a comunicação é essa é sabê se assim sai de qualquer enrascada ou de qualquer situação ((ri))

E : ãh

A : e:: quando precisá prá alguma coisa mesmo não só prá falá como prá escrevé também uma carta

E : ãhã

A : é isso aí?

E : acho que sim era isso mesmo

A : ãhã

E : que eu tava (..) que me passô assim pro cê me dá uma
esclarecida né?¹

A : ãhã

E : que prá aprendê a falá uma língua estrangeira você (..) disse que é:: se comunicá e eu queria sabê [o que cê entendia

A : [o que que era o que que eu entendia por comunicação num é?

E : isso

A : (incomp) tá jóia

E : brigado

A : de nada