

**Shirlene Bemfica de Oliveira**

**COMPREENDENDO O PROCESSO INTERACIONAL NA SALA DE AULA DE  
LÍNGUA INGLESA: VISÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Letras/UFMG**  
**2004**

**Shirlene Bemfica de Oliveira**

**COMPREENDENDO O PROCESSO INTERACIONAL NA SALA DE AULA DE  
LÍNGUA INGLESA: VISÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.**

**Área de concentração: Lingüística Aplicada  
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Deise Prina Dutra**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2004**

O48c Oliveira, Shirlene Bemfica de  
Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa [manuscrito] : visões de professores e alunos / Shirlene Bemfica de Oliveira. – 2004.  
163 f., enc. : il., tab., graf. + 1 CD-ROM  
Inclui CD-ROM contendo: Anexos B a G.  
Orientadora : Deise Prina Dutra.  
Área de concentração: Lingüística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia : f. 147-156.  
Anexo : f. 157-163.

1. Análise de interação em educação – Teses. 2. Interação professor-alunos – Teses. 3. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 4. Ambiente de sala de aula – Teses. 5. Competência comunicativa – Teses. 6. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 7. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. I. Dutra, Deise Prina. II. Universidade Federal de Minas Gerais. IV. Título.

CDD : 418.007

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
Objetivos.....	19
Perguntas da Pesquisa.....	20
Organização da dissertação.....	21
<b>1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>24</b>
1.1. As abordagens de ensino e a formação de professores de língua inglesa.....	24
1.1.1. Visão mecanicista ou estrutural .....	27
1.1.2. Visão mentalista.....	30
1.1.3. Abordagem comunicativa .....	32
1.2. Foco no professor e na prática reflexiva.....	35
1.3. O papel da interação na sala de aula de língua inglesa.....	41
1.3.1. Modificação do discurso.....	42
1.3.2. Negociação de sentido .....	43
1.3.3. Foco na fala dos professores.....	44
1.3.4. Perspectiva sócio-cultural da aprendizagem.....	46
1.3.5. Foco na conversação.....	48
1.4. As crenças de professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira.....	50
1.5. Tensões instrucionais, dilemas ou conflitos vivenciados pelos professores na prática docente.....	53
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>58</b>
2.1. Natureza da pesquisa qualitativa.....	58
2.2. Estudo de Caso.....	59

2.3. Contexto da Pesquisa .....	60
2.4. Os participantes.....	61
2.5. Instrumentos de coleta .....	64
2.5.1. Questionários .....	65
2.5.2. Entrevista semi-estruturada.....	65
2.5.3. Diários.....	65
2.5.4. Observação das aulas .....	66
2.5.5. Filmagem das aulas.....	67
2.5.6. Sessões de visionamento.....	68
2.5.7. Transcrição e análise.....	70
<b>3. RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
3.1. Resultados da análise do conceito de processo interacional.....	77
3.1.1. Maria.....	77
3.1.2. Renato .....	79
3.2. Resultados da análise da aula típica dos professores participantes .....	80
3.2.1. As atividades desenvolvidas .....	81
3.2.2. Análise da interação.....	84
3.3. Resultados da análise das percepções e reações dos alunos .....	104
3.3.1. Estratégias de aprendizagem.....	106
3.3.2. Expectativas dos alunos .....	107
3.3.3. Reação dos alunos à abordagem do professor .....	108
3.3.4. Experiências anteriores .....	109
3.3.5. Participação dos alunos nas aulas .....	110
3.4. Resultados da análise dos conflitos sobre interação na sala de aula de língua inglesa .....	115

3.4.1. Tensões instrucionais .....	116
3.4.2. Dilemas ou conflitos .....	122
<b>4. CONCLUSÕES .....</b>	<b>144</b>
4.1. Síntese dos resultados .....	144
4.2. Contribuições e encaminhamentos .....	150
<b>5. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>146</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>155</b>

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 01: Paralelo lingüístico psicológico (Brown, 1994, p. 12) _____	32
Quadro 02: Contexto da pesquisa _____	61
Quadro 03: Perfil dos professores _____	62
Quadro 04: Perfil dos alunos _____	63
Quadro 05: Perguntas de pesquisa e padrões de análise _____	76
Quadro 06: Relevância da interação para o ensino de LE _____	79
Quadro 07: Atividades propostas pelos professores para promover interação _____	81
Quadro 08: Número de turnos em uma aula de aproximadamente trinta minutos _____	84
Quadro 09: Movimentos pedagógicos nas aulas dos participantes nos dois contextos _____	86
Quadro 10: Tipos de perguntas feitas nas aulas dos professores participantes nos dois contextos _____	88
Quadro 11: Funções das perguntas nas aulas dos participantes nos dois contextos _____	91
Quadro 12: Quantificação do tempo em cada estrutura de participação _____	93
Quadro 13: Relevância de se aprender inglês _____	105
Quadro 14: Estratégias utilizadas pelos alunos para aprender inglês _____	106
Quadro 15: Expectativas dos alunos _____	107
Quadro 16: Reação dos alunos à abordagem de ensinar do professor _____	109
Quadro 17: Experiência dos alunos com outro professor _____	110
Quadro 18: Movimentos pedagógicos dos alunos nas aulas dos dois contextos _____	111
Quadro 19: Movimentos de ajuda (HEP) dos alunos participantes _____	113
Quadro 19: Conflitos sobre o papel do professor _____	132
Quadro 20: Conflitos sobre o contexto escolar _____	141

Gráfico 01: Grau de escolaridade e faixa etária dos alunos participantes _____	63
Gráfico 02: Quantificação do tempo em cada estrutura de participação _____	103
Gráfico 03: Distribuição relativa dos movimentos por agente _____	114



## CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

(Baseado em Marcuschi, 1986)

### FALANTES

Primeira letra ou pseudônimo

Voz de um aluno individualmente : indicada pelo nome fictício

Voz dos alunos em coro: Alunos

**SUPERPOSIÇÃO DE DUAS OU MAIS VOZES** [

**TRANSCRIÇÕES INCERTAS** / /

**PERGUNTAS** ?

**PAUSA** (+)

**PAUSA LONGA** (+++)

**INAUDÍVEIS** /?/

**ALONGAMENTO DE VOGAIS** :

**ÊNFASE** LETRA MAIÚSCULA

**COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA** ( )

**PALAVRAS FALADAS PAUSADAMENTE** pa-la-vra

## RESUMO

Propiciar um ensino de língua estrangeira, no caso deste estudo língua inglesa, centrado no aluno, tendo o foco na comunicação mediada pela interação, é uma preocupação atual dos lingüistas aplicados que se voltam para questões de ensino e aprendizagem. Mudanças significativas têm ocorrido na formação de professores para atender a esta demanda. Nesta perspectiva, os professores de línguas, segundo Moita Lopes (1996), não são mais os transmissores de conhecimento, e sim os profissionais que devem refletir e construir sua prática. Os alunos, por sua vez, deixam de ser passivos no processo e constroem sua interlíngua por meio da interação na língua alvo. No entanto, os professores enfrentam dificuldades e vivenciam conflitos em construir uma prática que atenda à perspectiva citada acima, que espelhe suas crenças e que atenda às expectativas dos alunos.

Esta investigação, de natureza qualitativa, discute as percepções dos professores sobre interação, alguns aspectos de sua prática, a percepção dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores e se há conflitos em relação ao processo interacional proposto nos contextos em que os participantes atuam. A discussão dos dados coletados é uma interpretação da pesquisadora que não pretende ser exaustiva e sim mostrar uma maneira de compreender os contextos pesquisados, contribuindo para o entendimento do que ocorre em salas de aula de língua inglesa. Os resultados apontam para uma conscientização por parte dos professores da importância da interação para a aquisição de uma língua estrangeira. Não obstante, eles enfrentam dificuldades e vivenciam conflitos ao desempenhar a prática que eles acreditam ser benéfica para o desenvolvimento dos alunos.

## ABSTRACT

Recent research has shown the importance of student centeredness in English Language Teaching, focusing on communication mediated by interaction. Meaningful changes have occurred in teacher education to meet these needs. In this perspective, language teachers, according to Moita Lopes (1996), are not the ones who transmit knowledge. They are the professionals who must reflect and construct their own practice. The students, on the other hand, are not passive in the learning process and develop their interlanguage through interaction in the target language. However, teachers face difficulties and conflicts in building their practice in a way that it fits in the perspective mentioned above, which reflects their beliefs and that meet students' expectations.

This investigation, developed on a qualitative basis, discusses teachers' perspectives about interaction, some aspects of their practice, students' perception about teachers' pedagogic practice and if there are conflicts concerned in the interaction process proposed by the teachers in the different scholar contexts they work. The discussion is a researcher's interpretation and it does not intend to be exhaustive, but demonstrate a way to comprehend better the researched context, contributing to our understanding of what happens in the language classroom. The results point up that the teachers are conscious about the importance of interaction. Nevertheless, they face difficulties and conflicts to put into practice what they believe is beneficial to learners' development.

# INTRODUÇÃO

---

---

O trabalho apresentado a seguir discute questões que julgamos essenciais para o ensino de uma língua estrangeira<sup>1</sup>: as abordagens de ensino, o papel da interação no processo de aquisição e os possíveis conflitos vivenciados pelo professor na prática docente. Para discutirmos estes aspectos, não podemos deixar de mencionar a *transição do foco* das pesquisas da área de Linguística Aplicada que interferiram na formação e nos papéis assumidos pelos professores de língua inglesa<sup>2</sup>.

A transição do foco das pesquisas em Linguística Aplicada se deu, segundo Allwright e Bailey (1994, p.06), quando profissionais da área perceberam que algumas questões relacionadas ao ensino não eram resolvidas pelo treinamento ou por pesquisas baseadas em aplicações de métodos e técnicas. Desta forma, sentiram a necessidade de investigar o que constituía um bom ensino e de que forma ele poderia ser colocado em prática. Com isso, o foco das pesquisas começa a mudar de “prescritivo” para “descritivo”, como será discutido nos próximos parágrafos.

Até a década de sessenta, as pesquisas na área de formação de professores dedicavam-se à delimitação e descrição de qualidades pessoais dos professores como elemento determinante da qualidade do ensino. O objetivo era encontrar características estáveis neles, a fim de criar um modelo único de bom professor para que todos os outros pudessem seguir. Segundo Teberosky e Cardoso (1990, p.49), por volta dos anos setenta, é que “a pesquisa na sala de aula começou a ser estruturada de maneira mais sistematizada, apoiada no paradigma processo-produto.” Com base neste paradigma, os pesquisadores começaram a relacionar as qualidades pessoais dos professores com os resultados acadêmicos dos alunos e com isso surgiu o conceito de competência docente. Sob esta ótica, o objetivo da formação de professores passou a ser a criação de técnicas eficientes capazes de alcançar um resultado eficaz com os alunos.

---

<sup>1</sup> De agora em diante o termo língua estrangeira será denominada LE.

<sup>2</sup> De agora em diante o termo língua inglesa será denominada LI.

“A formação do professorado consistia em desenvolver nos professores a aquisição de habilidades e levá-los a pôr em prática determinados conhecimentos, de maneira que o rendimento dos alunos fosse otimizado. O professor, de acordo com esse paradigma, era considerado o executor de prescrições curriculares, elaboradas por *profissionais competentes*, que acreditavam que as variáveis da sala de aula poderiam ser controladas” (Contreras<sup>3</sup>, 1985 citado por Teberosky e Cardoso, 1990, p.50).

Com o impacto da psicologia cognitiva, o objeto de estudo das pesquisas deixou de ser a conduta do professor e passou a residir na compreensão dos processos psicológicos internos que sustentam e condicionam a atuação dele. Segundo Teberosky e Cardoso (1990, p.50), o professor passou a ser um agente ativo no processo. Seus conhecimentos, crenças e atitudes, adquiridos ao longo da vida, passaram a ser levados em consideração. A pesquisa sobre o pensamento do professor começou a evoluir com identidade própria procurando entender os processos e estruturas implícitas no pensamento dele.

Desde o início da década de noventa o foco, segundo Moita Lopes (1996) e Wallace (1991), é na formação de um professor de línguas que não é mais treinado para aplicar métodos de ensino e transmitir conhecimentos prontos e acabados. Jorge (2001, p.04) afirma que “a concepção de formação desses profissionais tem mudado de treinamento para uma concepção de formação”. Formação, seja ela inicial ou continuada, que traz a oportunidade para o professor refletir sobre suas crenças, experiências e conhecimentos, a fim de construir e reconstruir, em um processo contínuo, sua própria abordagem de ensinar. Segundo Dutra e Mello (2001, p.47), o professor deve ter a oportunidade de refletir sobre “como” e “por quê” toma certas atitudes em sala de aula. Como consequência, os métodos já não fariam tanta diferença como antes.

---

3 CONTRERAS, D. J. El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Revista de Educación. v.277, mai/ago. 1985.

“Reflective approaches to teacher development start from the assumption that teachers, rather than methods, make a difference<sup>4</sup>” (Richards, 1998, p.03).

Os professores fazem a diferença, pois eles não são mais aqueles que simplesmente aplicam técnicas compatíveis com um certo método, mas aqueles que refletem e constroem sua prática. Segundo Mattos (2000, p.149), este profissional reflexivo, em um processo de desenvolvimento profissional, cria estratégias, assume posturas e adota procedimentos dentro da sala de aula no intuito de contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, explorando e tentando entender sua própria metodologia. Para Teberosky e Cardoso (1990, p.51), o objetivo desta reflexão é, além de uma prática de auto-avaliação, uma forma de os professores investigarem suas próprias teorias e formularem princípios explicativos para seu ensino.

Nesse sentido, a formação do professor passa a ser produto da construção ou reconstrução do conhecimento que ele desenvolve através de determinadas leituras, cursos de capacitação, da experiência prática, dos aspectos contextuais e através dos recursos socialmente disponíveis que interagem com seu sistema de crenças. Portanto, considera-se que não é suficiente que o professor saiba o que tem de ser feito, mas ele deve desejar realizar sua prática de determinada maneira. Nesse sentido, a cultura de ensinar e aprender do professor pode ser determinante na tomada de decisões em sala de aula (Almeida Filho, 1999, Barcelos, 2001).

Além da preocupação social do desenvolvimento do professor, atualmente há várias pesquisas que se concentram no professor e nos aspectos comunicativos do ensino de línguas. Em tal perspectiva, a promoção de oportunidades de comunicação e de negociação de sentido é uma preocupação central do professor de línguas

---

<sup>4</sup> Tradução feita pela autora. As abordagens reflexivas de desenvolvimento dos professores começam pela suposição de que os professores, mais que os métodos, é que fazem a diferença na sala de aula.

estrangeiras. Há um interesse em se fazer um trabalho diversificado de forma a aumentar essas oportunidades para os alunos interagirem na língua alvo e, assim, desenvolverem as suas habilidades lingüísticas na referida língua. Os trabalhos em pares e em grupos são de grande importância na abordagem atual, o que não acontecia nas abordagens anteriores. A interação passou a ser um fator primordial para o desenvolvimento da aprendizagem de uma LE e, cada vez mais o professor deve se preocupar em criar um ambiente em sala de aula que seja propício a ela.

Nunan (1991, p.279) caracteriza as aulas interativas como aquelas que seguem os pressupostos da abordagem comunicativa. Em tais aulas, há uma ênfase na aprendizagem, através da veiculação da língua alvo, na introdução de textos e materiais autênticos em situações de aprendizagem e na oportunidade de os alunos focalizarem não só a língua, mas também o próprio processo de aprendizagem. Brown (1994, p.81) considera que as aulas dentro desta abordagem promovem uma aquisição mais eficaz, pois os alunos recebem insumos autênticos em contextos reais, com um número significativo de atividades em pares e em grupos, o que faz com que eles utilizem a língua para uma comunicação significativa e verdadeira. Nesta abordagem, segundo o referido autor, a bagagem cultural dos alunos é um fator importante para a aprendizagem e a interação deste fator com as atividades desenvolvidas em sala de aula podem promover uma aquisição com melhores resultados.



## **Justificativa**

O interesse em desenvolver esta pesquisa esteve diretamente ligado com as nossas inquietações e conflitos vivenciados enquanto professores e pesquisadores da sala de LE. Reconhecemos a importância da interação e sabemos das dificuldades em promovê-la de forma efetiva em alguns contextos. Acreditamos que se o professor compreende melhor os eventos de sua sala de aula, ele pode minimizar as dificuldades e desenvolveria ações mais conscientes.

Sendo assim, esta pesquisa pretende criar situações propícias para a reflexão com a finalidade de investigar como diferentes professores, em dois contextos distintos de ensino, oferecem momentos de interação em sala de aula e como esses professores e seus alunos avaliam isso. Esta pesquisa se justifica, pois o professor em processo de reflexão e educação contínua poderá tornar-se capaz de compreender e avaliar situações positivas e negativas na sala de aula e investigar os fatores que afetam o processo de ensino/aprendizagem. Ele poderá tomar mais consciência do seu papel enquanto professor e do papel do aluno no processo de ensino aprendizagem de LE. Para Vieira-Abrahão, (1999, p.46) “a capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional.”

No entanto, a consciência da prática poderá fazer com que professores entrem em conflito com sua abordagem de ensinar e a forma de promover a interação na sala de aula. O reconhecimento de que estes conflitos existem pode servir como instrumento para a compreensão do contexto e até, se o professor o desejar, promover mudanças benéficas em sua prática pedagógica. Uma maneira de se atingir essas mudanças é envolver o professor em um processo reflexivo, tornando-o mais seguro

para tomar decisões na sala de aula. Ele terá a oportunidade de repensar, por exemplo, a “dinâmica interacional” que ele desenvolve durante as aulas (Richards & Lockhart, 1996, p.153). Os alunos, por sua vez, podem tanto se tornar mais conscientes e críticos da abordagem de ensinar do professor, quanto fazer uso desta consciência para desenvolver o que Oxford (1990, p.14) categoriza como estratégias de aprendizagem em um contexto mais interativo. Estas estratégias, segundo a autora, são ações realizadas por aprendizes de língua estrangeira para controlar ou melhorar sua própria aprendizagem, por exemplo, perguntar ao professor ou ao colega o significado de alguma palavra na língua alvo, parafrasear, trabalhar em grupos para obter “feedback”, fazer inferências, etc. A seguir, descrevemos separadamente, os objetivos da pesquisa e as questões a serem respondidas.

## Objetivos

Como foi dito anteriormente, a capacidade de reflexão crítica pode ser desenvolvida pelo professor para que ele possa compreender o contexto em que atua, e se o desejar, beneficiar-se e até promover mudanças em sua prática docente caso ele acredite ser necessário. O objetivo geral deste trabalho é proporcionar momentos para a reflexão de professores e alunos para que eles possam discutir aspectos relacionados à interação em sala de aula de LE.

Desta forma, propõe-se uma pesquisa com o objetivo de compreender a interação verificando:

1. como os professores definem o processo interacional;
2. como a interação é construída na prática na escola regular e no curso livre;
3. quais as percepções e reações dos alunos ao ensino de inglês nos dois contextos e ao tipo de interação que é construída;
4. a existência de conflitos sobre a forma como o processo interacional é desenvolvido em sala de aula em diferentes contextos;
5. a natureza destes conflitos, caso eles existam;
6. a influência dos conflitos nos contextos de ensino e na abordagem de ensinar dos professores.

Esperamos que o fruto desta investigação possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes, para uma melhor compreensão do que ocorre na sala de aula de língua estrangeira e para a os estudos desenvolvidos na Lingüística Aplicada.

## Perguntas da Pesquisa

De acordo com os objetivos apresentados, explicitamos abaixo as perguntas de pesquisa para orientar e facilitar a discussão do estudo.

1. Como os professores participantes definem o processo interacional?
2. Como é a prática dos professores nos dois contextos de ensino (escola regular e curso livre) em termos de interação?
3. Quais as percepções e reações dos alunos ao processo interacional que é construído nos dois contextos e ao tipo de interação que é construída?
4. Os professores de inglês enfrentam conflitos quando atuam em contextos escolares diferentes?
5. Se os conflitos existem, são de que natureza?
6. Quando presentes, de que forma esses conflitos interferem nos contextos de ensino e na abordagem de ensinar dos professores?

## **Organização da dissertação**

Nosso estudo está organizado em cinco partes que enumeraremos e apresentaremos a seguir.

A Introdução descreve o tema por meio do debate acerca da transição do foco das pesquisas em Linguística Aplicada, e do papel da interação no processo de aquisição da LE. Nesta seção, também são apresentados os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam este estudo.

O Capítulo I refere-se ao arcabouço teórico que serviu de base para a pesquisa. São discutidas as abordagens de ensino e de formação de professores de LI dentro das visões estruturalista, mentalista e comunicativa. Ao final desse capítulo são apresentados alguns dos desdobramentos das pesquisas desenvolvidas atualmente, tais como: abordagem reflexiva de formação de professores de LE, interação no ensino de LE, crenças de professores e alunos de LE, a influência do contexto para o ensino de LE e pesquisas acerca dos possíveis dilemas e conflitos da prática do professor.

O Capítulo II destina-se à metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Inclui, portanto, a discussão e a justificativa da natureza da pesquisa e do paradigma escolhido, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados.

O Capítulo III apresenta a análise dos dados orientada pelas seis perguntas de pesquisa anteriormente mencionada. Esta seção se subdivide em seis subitens que respondem, respectivamente, a cada pergunta.

O Capítulo IV discute a interpretação da pesquisadora, retoma as perguntas de pesquisa e apresenta as conclusões. O presente estudo se encerra discorrendo sobre

as contribuições desta pesquisa para a área de Lingüística Aplicada e encaminhamentos para estudos futuros.

**CAPÍTULO I**  
**REVISÃO**  
**BIBLIOGRÁFICA**

---

---

“A língua não é um instrumento autônomo de codificação, produção e transmissão de sentidos objetivos unívocos e claramente inscritos no texto. Embora apresente certa estabilidade formal, a língua é uma atividade contextualmente situada, cognitivamente determinada, social e historicamente constituída”(Marcuschi, 1998, p.16)

## **Considerações iniciais**

Este capítulo está dividido em quatro seções: a primeira discute os métodos e as abordagens de ensino de LE e o papel dos professores e alunos em cada uma delas; a segunda concentra-se em quando e como a interação ganha importância nos estudos de aquisição e ensino de uma língua estrangeira, mais especificamente no ensino de inglês; a terceira seção discute a relevância do estudo das crenças de forma contextualizada nas pesquisas com foco no professor e nos alunos. Enfim, a última seção apresenta as pesquisas sobre os dilemas e conflitos vivenciados pelos professores na prática docente. Tal discussão é relevante, pois entende-se que a forma de ensinar do professor é composta, além de outros aspectos, de sua compreensão do que é língua e do que é ensinar e aprender língua em contextos variados.

### ***1.1. As abordagens de ensino e a formação de professores de língua inglesa***

Nesta seção discutem-se as abordagens<sup>5</sup> de ensino de línguas estrangeiras e os diversos papéis assumidos por professores e alunos em cada uma delas, partindo-se da distinção entre língua, ensino e aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Abordagens são as posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem e ensino-aprendizagem e sua relação com os contextos de ensino. Metodologias são as práticas pedagógicas e método é o conjunto de especificações para a sala de aula para que se atinjam os objetivos de aprendizagem (Brown, 1994 b, p.51).



Língua, segundo Brown (1994, p.05), é um conjunto de símbolos arbitrários que podem ser vocálicos ou visuais. Esses símbolos são convenções dos significados a que eles se referem. A língua, segundo o autor acima citado, é sistemática, gerativa e usada pelos humanos para a comunicação. Ela opera no discurso e na cultura de uma comunidade e é adquirida por todos da mesma forma.

“A consolidation of the definitions of language yields the following composite definition:  
 Language is systematic and generative.  
 Language is a set of arbitrary symbols.  
 Those symbols are primarily vocal, but they may also be visual.  
 The symbols have conventionalised meaning to which they refer.  
 Language is used for communication.  
 Language operates in a speech community or culture.  
 Language is essentially human, although possibly not limited to humans.  
 All people acquire language in much the same way - Language and language learning both have universal characteristics<sup>6</sup>.” (Brown, 1994, p.05).

Na nossa opinião, esta definição é satisfatória para os nossos objetivos, pois ela leva em consideração os fatores sintáticos, semânticos, fonológicos, pragmáticos e discursivos. Contudo, seria necessário mencionar que a língua sofre influências culturais, não podendo ser definida apenas como símbolos arbitrários. Além disso, não podemos afirmar que os processos de aquisição se dão da mesma forma. O processo de aquisição da língua materna é diferente do processo de aquisição de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, o ensino também pode se dar de maneiras desiguais.

Ensinar, segundo Brown (1994, p.07), é mostrar ou ajudar alguém a aprender a fazer algo; guiar, dar instruções, levar ao conhecimento. Esta definição

---

<sup>6</sup> Tradução da autora: Uma consolidação de definições de língua produz a seguinte definição:

- A língua é sistemática e gerativa.
- A língua é um conjunto de símbolos arbitrários.
- Esses símbolos são primeiramente vocálicos, mas podem ser visuais.
- Esses símbolos têm significados convencionados ao que se referem.
- A língua é usada para a comunicação.
- A língua opera no discurso e na cultura de uma comunidade.
- A língua é essencialmente humana, embora possivelmente não limitada aos humanos.
- Todas as pessoas adquirem a língua da mesma forma
- A língua e aprendizagem de uma língua têm ambas características universais.

corroborar com Gage (1964, p.269<sup>7</sup> citado por Brown 1994, p.07), que notou que para satisfazer a demanda prática da educação, as teorias de aprendizagem deveriam estar associadas às teorias de ensino. Este, por sua vez, guia e facilita a aprendizagem, capacitando o aluno a aprender estabelecendo condições para o seu aprendizado. A compreensão de como o aluno aprende vai determinar não só a filosofia de educação, o estilo, a abordagem de ensinar, os métodos e técnicas, como também o papel dos participantes no processo de ensino/aprendizagem. Constatou-se que, quando a visão de língua muda, conseqüentemente, a abordagem de aprender e ensinar sofre alterações e o papel que os participantes assumem envolve diferentes tipos de trabalho, níveis de responsabilidade, relações de poder, padrões de interação e comunicação (Richards & Lockhart, 1996, p.98).

Partindo do pressuposto de que as teorias de aquisição sempre variaram de acordo com os conceitos de língua que o homem formulou, Brown (1994, p.12) afirma que este padrão revolucionário é normal e todas as ciências passam por ele. Num primeiro momento, estabelece-se um paradigma; num segundo momento segue-se um período de dúvidas, questionamentos, crises e insegurança entre os profissionais; por fim, num terceiro momento surge um novo paradigma ou uma nova teoria. Essas mudanças de visão ou de perspectivas refletem na reformulação das abordagens e métodos de ensino.

Mackey (1974, p.138) afirma que sempre houve a preocupação em vencer o efeito de pêndulo existente na criação de métodos de ensino. O movimento pendular existe na medida em que as concepções foram mudando, novos métodos foram surgindo e as abordagens foram de um extremo a outro, por exemplo, podemos citar a análise da língua e a metodologia de gramática e tradução, o uso da língua e a abordagem

---

<sup>7</sup> GAGE, N. Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally & Company. 1964. Apud: BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

comunicativa, etc. Mackey (1974, p.05) descreveu esta oscilação teórica categorizando as visões de aquisição como mecanicista ou estrutural e mentalista ou cognitiva. Nas próximas subseções serão discutidas essas visões mais detalhadamente.

### *1.1.1. Visão mecanicista ou estrutural*

Na abordagem estrutural, a língua é um sistema de elementos que são definidos em termos de unidades gramaticais e relacionados estruturalmente para codificar o significado (Richards, 1985, p.18). Como todas as atividades humanas, a língua, é uma corrente de causa material e conseqüências. A aprendizagem dela, nesta perspectiva, ocorre quando os alunos adquirem essas unidades por meio de condicionamento respondente e operante. Respondente quando o aluno é visto como o ser que aprende quando recebe um estímulo e, conseqüentemente, dá uma resposta. E operante quando há uma seqüência ordenada de estudos onde o professor recompensa cada resposta dada pelo aluno com estímulos reforçadores. O estímulo-reforço aparece depois da resposta e aumenta a probabilidade de ocorrência futura (Rogers, 1978, p. 331).

Os métodos sob a ótica mecanicista<sup>8</sup> surgiram de um movimento contrário aos métodos de ensino de línguas estrangeiras através de tradução. De acordo com Mackey (1974, p.144), esses métodos foram desenvolvidos baseados no princípio da psicologia da ciência. Dois métodos iniciaram este movimento, o *Método Natural*<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Richards (1998, p.34) nomeia as pesquisas dentro da visão mecanicista de pesquisas científicas, que são informadas e validadas com base no experimento e investigação empírica.

<sup>9</sup> Método natural- o aluno aprende a segunda língua da mesma forma que aprende a língua materna, partindo-se do princípio de que ele aprende com a maturidade (Mackey, 1974, p.145). Parte-se de perguntas com respostas sobre objetos e figuras. A aula é dada em L2, não há tradução e não se discute aspectos relativos à língua. Novas palavras são ensinadas por inferência e a gramática é utilizada para corrigir erros. A ordem de desenvolvimento das habilidades é: percepção e produção oral, leitura, escrita e gramática (Mackey, 1974, p.152).

desenvolvido por Hanes em 1866 e o *Método Direto*<sup>10</sup>, criado por Gouin em 1880 com base na obra “*L’art d’enseigner et d’étudier les langues*”<sup>11</sup>.”

Em 1902, o *Método Direto* é considerado o método oficial de ensino de línguas estrangeiras na França, Alemanha e Inglaterra (Mackey, 1974, p.144). Com tal oficialização, vários países tentaram adaptá-lo à sua realidade. Vários autores criticaram-no ou criaram métodos similares complementando-o, tais como: o *Método Eclético* também chamado de *Ativo*, o *Método Berlitz*, o *Método Psicológico* e o *Método de Controle da Língua*, todos dentro de uma visão estrutural. Nos referidos métodos, como o afirma Richards e Lockhart (1996, p.102), o papel do professor era gerenciar e monitorar o progresso dos alunos engajando-os em tarefas de aprendizagem. Cabia a ele ainda comunicar claramente e dar um retorno crítico, informando os aspectos positivos e negativos da produção dos alunos.

Como houve, na época, uma demanda pela língua falada, que não era muito desenvolvida através do *Método Direto*, apesar de o ensino partir da habilidade oral, alguns professores canadenses e americanos desenvolveram estudos e técnicas diferentes na tentativa de reformular as propostas metodológicas. Este movimento ficou conhecido como “*The Reform Methods*”. Um vasto projeto foi planejado e desenvolvido entre os anos de 1920 e 1935 para solucionar o problema dos métodos por meio de experimentos, período que, segundo Mackey (1974, p.144), foi considerado o império ativo da experimentação na América.

A II Guerra Mundial fortaleceu este movimento de reforma em favor do ensino de línguas através da oralidade. O exército, conveniado com as universidades,

---

<sup>10</sup> Gouin aplicou o “princípio da associação de idéias, visualização, aprendizagem através dos sentidos, centros de interesse e atividades do dia-a-dia” (Mackey, 1974, p.144). Parte-se da habilidade de produção oral, utiliza-se frases (unidades básicas do discurso) e ensina-as através de gestos e figuras. A leitura é introduzida mais tarde como foco na cultura do país estrangeiro. Os conhecimentos de gramática são adquiridos indutivamente pelos estudos de texto.

<sup>11</sup> Esta obra relata a pesquisa desenvolvida pelo autor ao observar o desenvolvimento lingüístico de seu sobrinho. Ele conclui que a aprendizagem de uma língua é, primeiramente, uma questão de transformar percepções em conceitos. As crianças usam a língua para representar os conceitos, como meio de pensar e de representar o mundo.

criou o *Programa de Treinamento Especializado do Exército* que era baseado na lingüística estrutural. Segundo Mackey (1974, p.144), as aulas eram em horário integral, com exercícios de imitação da conversa natural, geralmente utilizando um nativo como modelo.

Entre os anos 40 e 50, a escola da lingüística estrutural ou descritiva aplicava o princípio da observação científica das línguas humanas. Brown (1994, p.09) afirma que a “tarefa do lingüista estrutural era descrever as línguas humanas e identificar características estruturais destas línguas<sup>12</sup>”. A língua poderia ser fragmentada em pequenas unidades e estas poderiam ser descritas cientificamente e contrastadas novamente para formar o todo. Partindo deste conceito, focalizava-se as respostas que eram percebidas objetivamente, gravadas e medidas. Alguns métodos de ensino de língua estrangeira foram formulados seguindo estes pressupostos.

Um exemplo desses métodos é o *Método Audiolingual*<sup>13</sup>, que surgiu no final dos anos 40 e 50 utilizando-se dos pontos positivos do método direto, e rompendo com o *Método de Gramática e Tradução*. Segundo Mackey (1974, p.154) este método foi conhecido no início como *Método de Memorização e Mímica* ou *Método Informante* e foi desenvolvido com o princípio da demonstração e repetição. A gramática era apresentada indutivamente ou através de frases modelo. Nos níveis elementares havia palestras, dramatizações e discussões e o professor era o modelo da língua ensinada. Ele controlava, direcionava e estabelecia o ritmo da aprendizagem. Cabia a ele selecionar as atividades de repetição para a prática das estruturas, corrigir os erros dos alunos e manter o grupo atento à perfeição da produção (Richards e Lockhart, 1996, p.102).

---

<sup>12</sup> Tradução da autora: the linguist's task, according to the structuralism, was to describe human languages and to identify the structural characteristics of those languages.

<sup>13</sup> A teoria behaviorista ou comportamental é a base dos conceitos de ensino e aprendizagem utilizados nesse método.

### 1.1.2. Visão mentalista

A abordagem mentalista, vê a língua como veículo da expressão do significado. Em tal visão, há uma ênfase maior no uso do que na estrutura lingüística, como consequência, conduzem-se as atividades com mais ênfase na função do que na forma. Este ponto de vista, segundo Mackey (1974, p.06), mantém uma distinção entre o físico e o mental. Os atos de linguagem são principalmente atos mentais e, embora eles possam ser relacionados com os atos físicos do discurso, são atos de um tipo diferente. Nesta perspectiva, a compreensão do que é língua e como a apreendemos é um fenômeno cognitivo e humano, não simplesmente um ato físico.

Essa linha de pensamento foi utilizada pela escola gerativa transformacional nos anos sessenta, sob a influência das idéias de Chomsky. O referido autor adota uma postura inatista e segundo ele, a língua não poderia ser fragmentada em pequenas unidades e estas analisadas cientificamente em termos de estímulos observáveis e respostas, sendo depois contrastadas para formar o todo.

“Language cannot be described as a system of organization of behaviour ... To learn a language is to construct for oneself this abstract system, of course unconsciously<sup>14</sup>” (Chomsky, 1973).

“...normal linguistic behaviour cannot possibly be accounted for in terms of stimulus control, conditioning, generalization and analogy, patterns and habit structures or dispositions to respond in any reasonably clear sense of these much abused terms<sup>15</sup>” (Chomsky, 1966, p.73).

---

14 Tradução da autora: A língua não pode ser descrita como um sistema de organização de comportamentos... Aprender uma língua é construir para si este sistema abstrato inconscientemente. CHOMSKY, N. For reasons of state. Bangay, Suffolk. Fontana, 1973. In: LLOBERA, M. (Trad.) Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.

15 Tradução da autora: Uma conduta lingüística normal não pode ser descrita em termos de controle de estímulos, condicionamento, generalização e analogia, estruturas, estruturas de hábitos ou disposições a responder, de maneira que seja claro o significado destes termos dos quais tanto se tem abusado. CHOMSKY, N. Cartesian Linguistics. New York. Harper and Row. 1966. In: LLOBERA, M. (Trad.) Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.

O lingüista gerativo está interessado, segundo Brown (1994, p.10), não só em descrever a língua, mas em chegar a um nível de explicação adequado ao estudo da língua. A lingüística gerativa tem foco no pensamento. Sob esta ótica, os pesquisadores tentavam descobrir os princípios psicológicos de organização e função da linguagem. A língua, segundo Llobera (1995, p. 09), é vista mais como uma competência do que uma estrutura e a sua aprendizagem envolve uma capacidade cognitiva.

O método audiolingual é questionado na época em que a obra de Chomsky é divulgada. Alguns métodos foram desenvolvidos para demonstrar que o *Método Audiolingual* não era apropriado ao ensino de L2, tais como: o *Método de Teoria e Prática*, o *Método Fonético*, o *Método de Unidades*, *Método Cognato* e o *Método Duplo* (bilíngüe).

As filosofias comportamentais e cognitivistas influenciaram diretamente na criação das teorias de aprendizagem e, conseqüentemente, nos métodos de ensino, nos conteúdos e nos tipos de atividades trabalhados em sala de aula. Para Brown (1994, p.10) houve uma revolução similar na psicologia e na lingüística. Tal revolução surgiu com a investigação da adequação da teoria comportamental. Por um lado, os lingüistas e psicólogos estruturais estavam interessados em compreender objetivamente o comportamento em situações controladas. Por outro lado, os gerativistas e os cognitivistas estavam interessados em responder aos porquês da aprendizagem que os estruturalistas não tiveram instrumentos, naquele momento, para responder através do estudo da razão e do pensamento. O quadro abaixo resume os dois paradigmas dentro da lingüística e da psicologia:

ESCOLA DE PSICOLOGIA	ESCOLA DE LINGÜÍSTICA	CARACTERÍSTICAS
Behaviorista	Estrutural  Descritiva	Repetição e reforço Condicionamento da aprendizagem Estímulo e resposta Respostas observáveis Empirismo Método científico Performance Estrutura superficial Descrição – “o que”
Cognitiva	Gerativa  Transformacional	Análise e insight Aquisição inata Consciência Racionalismo Processo Mentalismo, intuição Competência Estrutura profunda Explicação – “Por que”

**Quadro 01: Paralelo lingüístico psicológico (Brown, 1994, p. 12)<sup>16</sup>**

Uma terceira linha de pensamento se desenvolveu a partir dos anos 70 e também influenciou a abordagem de ensinar LE. Alguns trabalhos ligados à Lingüística Aplicada passam a definir língua como veículo para a realização das relações interpessoais e para a atuação das transações sociais entre os indivíduos e dão a base para a abordagem comunicativa. Esta abordagem será discutida na próxima seção.

### *1.1.3. Abordagem comunicativa*

Esta perspectiva foi adotada a partir da década de setenta, pois segundo Brown (1994, p.14), os lingüistas estavam interessados em pesquisar a natureza da comunicação e da competência comunicativa e buscavam explicações para o processo interativo da linguagem. Houve, também, o reconhecimento de que fatores afetivos e cognitivos eram primordiais na aquisição de uma L2. O foco das abordagens de ensino

<sup>16</sup> Quadro 1: Traduzido de: BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.



passa a ser ensinar os alunos a se comunicarem espontaneamente e de forma significativa, desenvolvendo a competência comunicativa. Em outros termos, usar a língua de forma adequada, para uma determinada função e em um contexto apropriado (Savignon, 1997, p.25). Nessa abordagem, “forma e função são duas faces indissociáveis de um par, uma vez que o sentido é a base para que estruturas simbólicas possam ser organizadas” (Dutra e Mello, no prelo, p.02).

Baseando-se nas idéias de Halliday (1970)<sup>17</sup> e Hymes (1972)<sup>18</sup>, Canale & Swain (1980) e, mais tarde, Canale (1983) propuseram o conceito de competência comunicativa e seus sub-componentes. Competência comunicativa é o conhecimento consciente e inconsciente da língua alvo e de outros aspectos referentes ao uso dessa língua, bem como a habilidade de utilizar esses conhecimentos em comunicação real (Canale, 1983, p.66). Ela é composta de sub-competências, a saber: gramatical, sócio-lingüística, discursiva e estratégica. A competência gramatical ou lingüística, refere-se ao conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia. A competência sócio-lingüística é o conhecimento das regras sociais do uso da língua, ou seja, a habilidade de se distinguir o que dizer, onde e como. A competência discursiva ou textual, é a capacidade de se conectar uma série de frases ou atos de fala para formar um texto que possa significar, baseando-se no conhecimento de mundo ou na familiaridade com o contexto, o leitor ou o ouvinte. Por fim, a competência estratégica refere-se às estratégias que usamos para compensar as

---

<sup>17</sup> Halliday afirma que a língua deve ser ensinada de forma social e situacional. Ela serve para expressar o conteúdo (função ideacional), estabelecer e manter relações sociais (função interpessoal) e para que o falante possa distinguir o discurso oral e escrito (função textual) (Halliday, 1970 apud Savignon, 1997).

<sup>18</sup> “Temos que considerar o fato de que uma criança normal, adquire conhecimento das orações não só como gramaticais mas também como adequadas (dentro de um contexto). E ela adquire a competência de distinguir quando falar ou não, o que dizer a quem, quando, onde e de que maneira. Em resumo, uma criança começa a formar um repertório de atos de fala, a formar parte de acontecimentos de fala e a avaliar sua aquisição por outros.”  
HYMES, D. On communicative competence. *Pride and Holmes*, 1972. In: LLOBERA, M. (Trad.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.130.

imperfeições no uso da língua para manter a comunicação, por exemplo, paráfrase, repetição, hesitação etc (Canale, 1983, p.66-70).

Na mesma época em que Canale & Swain (1980) e Canale (1983) definem os componentes da competência comunicativa, desenvolvem-se paralelamente estudos sobre o desenvolvimento dessa competência (Widdowson 1978, Breen & Candlin 1980, Brown 1994 & Savignon 1997). Tais estudos demonstram que as técnicas de ensino de língua devem objetivar o engajamento dos alunos nos usos pragmáticos, autênticos e funcionais da língua. O uso da língua deve ser praticado de forma produtiva e repetido em contextos não ensaiados. Ainda, segundo estes autores, para que os alunos aprendam a se comunicar, a forma não pode ser o foco central. Deve-se dar ênfase a todos os componentes da competência comunicativa e não restritamente à competência gramatical ou lingüística. A gramática deve ser apresentada em categorias funcionais e a fluência e precisão são vistos como aspectos complementares. O papel do professor, segundo Richards e Lockhart (1996, p.103), nesse sentido, é o de facilitar o processo de comunicação entre os alunos durante o desempenho das atividades. Ele atua como participante independente, organiza recursos e guia os procedimentos. Ele é visto como um “aprendiz e pesquisador”.

As pesquisas que comparavam os métodos realizadas entre os anos 40 e 70, não chegaram a conclusões sobre qual método seria o mais eficaz. Com isso, elas tomaram novos rumos. Pesquisadores começaram a focalizar na abordagem pessoal do professor, no papel dos alunos, e nas estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, suas crenças e a interferências dos fatores contextuais na aprendizagem dos mesmos. Ainda, a partir dessa época, a interação passa a ser vista como um componente essencial para o desenvolvimento lingüístico.

Nas próximas seções serão discutidas algumas destas pesquisas separadamente.

### ***1.2. Foco no professor e na prática reflexiva***

As pesquisas com foco no professor ganharam força nos anos 90. O movimento denominado “formação reflexiva de professores” foi um avanço para a pedagogia, pois, além de levar em consideração a aprendizagem do professor, “também coloca a prática da sala de aula como um pré-requisito central para se chegar à competência profissional” (Mattos, 2002, p.127).

Os estudos desenvolvidos acerca da prática reflexiva tiveram uma grande influência dos pensamentos do filósofo John Dewey (1916)<sup>19</sup> que, ao determinar o desenvolvimento do pensamento humano na experiência, afirmou que ela envolve uma conexão do “fazer” ou “do experimentar” com algo que é vivido em “conseqüência” dessa experiência. Segundo ele, a separação da fase de ação e da experiência vivida não é possível, elas estão entrelaçadas. O pensamento, segundo ele, é a “instituição exata de conexões entre o que é feito e suas conseqüências<sup>20</sup>.”

Dewey (1916) propôs um modelo educacional democrático em que o objetivo maior era o estímulo do pensamento crítico dos alunos e dos professores. Ele afirma que o estímulo do pensamento reflexivo é positivo quando se deseja determinar sentido tanto às ações já executadas quanto às ações que serão executadas, ou seja, “as reflexões sobre as ações e reflexões nas ações”. Então, através do pensamento reflexivo

---

<sup>19</sup> Não foi possível enumerar as páginas pois os textos foram lidos na internet.

[www.columbia.edu/publications/johndewey](http://www.columbia.edu/publications/johndewey)

<sup>20</sup> “In determining the place of thinking in experience we first noted that experience involves a connection of doing or trying with something which is undergone in consequence. A separation of the active doing phase from the passive undergoing phase destroys the vital meaning of an experience. Thinking is the accurate and deliberate instituting of connections between what is done and its consequences.” (John Dewey, 1916)

antecipam-se as conseqüências das ações. Esta reflexão crítica e a problematização antecipada, segundo Dewey (1916), implica em uma busca de solução para as ações que não foram executadas de forma satisfatória. Para aperfeiçoar esta hipótese, condições existentes têm de ser examinadas cuidadosamente e as implicações devem ser desenvolvidas, o que Dewey (1916) nomeia “raciocínio”. Quando o professor ativa sua reflexão crítica na busca de soluções e ações modificadas, ele formula teorias raciocinadas que têm de ser testadas em novas ações modificadas. Assim, o pensamento humano, segundo Dewey (1916), inclui: o sentido de um problema, a observação das condições, a formação e elaboração racional de uma conclusão sugerida, e um teste ativo experimental. Quando o professor reflete de forma crítica sobre a experiência ao invés de vivê-la simplesmente, inevitavelmente distingue entre sua própria atitude os fatores que sustentam esta atitude. A reflexão sobre a experiência aumenta a distinção do “quê” o professor vivencia como experiência e “como” ele vivencia a experiência. Quando o professor estabelece esta distinção, ele pode alcançar um nível de raciocínio mais apurado sobre o conteúdo que leciona e o método que utiliza, o que pode levá-lo a executar ações modificadas e aperfeiçoadas<sup>21</sup>.

Há uma distinção entre ações de rotina e as ações reflexivas. Nesta distinção, nomeiam-se as ações de rotina como aquelas que o professor faz automaticamente sem nenhuma crítica. As reflexivas, por outro lado, significam um

---

<sup>21</sup> Paráfrase de (...) “The stimulus to thinking is found when we wish to determine the significance of some act, performed or to be performed. Then we anticipate consequences. This implies that the situation as it stands is, either in fact or to us, incomplete and hence indeterminate. The projection of consequences means a proposed or tentative solution. (...) To perfect this hypothesis, existing conditions have to be carefully scrutinized and the implications of the hypothesis developed - an operation called reasoning. Then the suggested solution - the idea or theory - has to be tested by acting upon it. (...) Thinking includes all of these steps, - the sense of a problem, the observation of conditions, the formation and rational elaboration of a suggested conclusion, and the active experimental testing. (...) While all thinking results in knowledge, ultimately the value of knowledge is subordinate to its use in thinking. (...) When we reflect upon an experience instead of just having it, we inevitably distinguish between our own attitude and the objects toward which we sustain the attitude. (...) Getting an idea of how the experience proceeds indicates to us what factors must be secured or modified in order that it may go on more successfully” Such reflection upon experience gives rise to a distinction of what we experience (the experienced) and the experiencing - the how. When we give names to this distinction we have subject matter and method as our terms. (Dewey, 1916)

processo que envolve as ações, crenças, práticas, o estabelecimento e a solução de problemas levando em conta a intuição e as emoções do professor (Dewey, 1933<sup>22</sup>).

Schön (1983) também precursor do movimento reflexivo, baseando na distinção proposta por Dewey (1933), utilizou-se da análise das pessoas sobre suas próprias ações de modo a incentivá-las a compreender e construir o conhecimento a partir das auto-análises. Schön (1983) corrobora as idéias de Dewey (1916) e afirma que o estímulo de ações reflexivas sistemáticas, podem ser feitas seguindo dois modelos: a “reflexão-sobre-a-ação” e a “reflexão-na-ação<sup>23</sup>” que são essenciais para o desenvolvimento da prática docente. Segundo ele, este processo espiral de reflexão e ação modificada pode criar um ciclo de reinterpretação e reconstrução da prática.

Insatisfeito com os modelos de formação de professores anteriores, Wallace (1991) propôs um modelo de formação reflexiva que relaciona a história de vida do professor à sua prática, baseando-se nas idéias de Schön (1983). Este modelo propõe, segundo o autor acima citado, que para se compreender melhor o desenvolvimento profissional do professor, deve-se levar em consideração não somente os conhecimentos formais recebidos por ele, mas também as experiências vividas. O modelo de formação proposto é dividido em estágios; pré-treinamento, desenvolvimento da formação profissional e da competência profissional (Modelo no anexo A).

O estágio do pré-treinamento é o momento em que todas as experiências anteriores de aprendizagem que os professores trazem consigo, quando atuam em sala de aula, determinam a maior parte de suas ações (Wallace, 1991, p.50). Considera-se que os professores trazem suas crenças e valores que foram e ainda são construídos

---

22 DEWEY, J. How we think. Lexington: D. C. Heath. 1933. In: SCHÖN, D. The reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.

<sup>23</sup> A reflexão sobre a ação ocorre quando o professor reflete antes e depois da ação, no momento do planejamento e após a aula ao verificar o sucesso dos alunos no processo. A reflexão na ação ocorre durante a ação, quando os professores ajustam sua instrução levando em consideração as reações dos alunos ou problemas que podem ocorrer durante a aula (Schön, 1983 apud Zeichner & Liston, 1996, p.22).

socialmente e culturalmente durante a vida. No estágio de formação inicial e continuada, considera-se que essa formação envolva os conhecimentos formais que este professor recebe na escola quanto à sua experiência prática. Estes conhecimentos em conjunto com as crenças é que vão determinar a prática do professor. O conhecimento formal e o conhecimento experiencial são interligados por uma seta bidirecional, demonstrando uma relação de reciprocidade. Wallace (1991, p.52) ressalta que o conhecimento ou insumos adquiridos devem ser ensinados e apreendidos com maior ênfase na prática. O professor em formação deve ter meios de aplicar este conhecimento à prática. Desta relação de reciprocidade, parte-se para o ciclo da reflexão e prática que deve ser contínuo, formalizado e relacionado ao conhecimento adquirido e experiencial do professor. Com isto, o professor pode desenvolver uma competência profissional diferente e mais crítica.

Com este modelo, Wallace retratou a importância de relacionar o que os professores em formação trazem para o curso, o que eles ganham com a formação e também, a importância de se quebrar as barreiras entre o conhecimento formal e o conhecimento advindo da experiência. O papel do professor, nessa perspectiva, passa a ser de pesquisador e construtor de sua própria abordagem de ensinar aliando a pesquisa à prática, levando em conta suas crenças e experiências, diferentemente do papel que era assumido pelos professores nas abordagens anteriores. A prática reflexiva pode ser apreendida ou desenvolvida seguindo certos procedimentos, tais como: a escrita de diários, observação e gravação de aulas e pesquisa-ação (Gebhard & Oprandy, 1999, p.81).

O professor pode desenvolver teorias pessoais através da prática consciente (Zeichner & Liston, 1996, p.31). Estas teorias são baseadas no conhecimento

transmitido nas experiências instrucionais, nas crenças e valores dos professores<sup>24</sup>. Segundo os autores acima citados, as teorias pessoais são constituídas no contexto social em que o professor está inserido, no tipo de reflexão que ele faz sobre a ação pedagógica e nas metáforas e imagens que ele constrói ao longo da carreira acadêmica.

A abordagem pessoal de cada professor se manifesta a partir de três de seus componentes constitutivos, a saber: a concepção de língua/linguagem/língua estrangeira, a concepção de ensinar e a concepção de aprender (Almeida Filho, 1999, p.11). Elas se apresentam, na realidade, em níveis ou combinações variáveis. A interpretação e a interação contínua e compreensiva são a chave para uma prática reflexiva e uma tomada de consciência de sua prática pedagógica. Esta perspectiva de ensinar se opõe à concepção tradicional anglo-saxônica de treinamento do profissional. Segundo o mesmo autor, o desejo da compreensão da prática deve partir, primeiramente, do professor que se propõe a adotar uma atitude consciente, mas a mudança não pode ser isolada, deve alcançar os cursos de formação de professores, os alunos, materiais, comunidade escolar e legisladores.

Almeida Filho acrescenta que o professor deve constituir a raiz de seu ensinar não só promovendo um diálogo consigo mesmo e com possíveis observadores como também examinando a possibilidade de interpretar a formação subjacente a sua abordagem de ensinar. O exame da prática pode ser feito de forma etnográfica, qualitativa e interpretativista, com triangulação da teoria pertinente, as percepções do professor e do observador sobre as aulas gravadas. É possível que o confronto entre a interpretação do professor sobre sua prática com a imagem real da prática cause um

---

<sup>24</sup> As experiências pessoais incluem as experiências enquanto aluno, com professores e regras instrucionais diferentes. O conhecimento transmitido tem relação com o conhecimento que os professores compartilham com os outros, com a vida acadêmica, mídia, cultura e outros aspectos. Handal and Lauvas (1987) apud Zeichner & Liston (1996, p. 31) definem os valores como o que os professores consideram benéfico ou não para a educação no geral. Segundo eles, estes valores podem influenciar em como os professores interpretam suas experiências e o conhecimento transmitido que eles recebem do mundo. Estes aspectos a que os professores são expostos são aceitos ou rejeitados para construção de suas teorias.

estranhamento capaz de provocar vontade de mudanças e de estimular a compreensão da parte implícita ao professor (crenças, valores e conhecimento) e suas inter-relações com as condições explícitas às quais ele está inserido.

Se o professor atua dentro da perspectiva reflexiva, ele pode, segundo Almeida Filho (2001, p.20), desenvolver cinco competências, a saber: lingüístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e a profissional. A competência lingüístico-comunicativa é orientada pela capacidade de produção lingüística, e a habilidade de distinguir como, onde e quando se utiliza certos padrões lingüísticos. A competência implícita é a que nós desenvolvemos a partir das experiências de aprender línguas que vivemos. A teórica é relativa ao corpo de conhecimentos que podemos enunciar. A aplicada se refere ao ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos. Já a competência profissional é o nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua estrangeira, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes (Almeida Filho, 2001, p.20). Estas competências quando estão em desenvolvimento tem um movimento de ir e vir que é comum à cultura de ensinar. Neste movimento de desenvolvimento de competências, o professor pode tanto compreender gradualmente a sua abordagem quanto a qualidade e composição e é possível também inteirar-se do nível de competências/desempenho em um dado momento investigado.

Ressalta-se a importância de valorizar a auto-investigação da prática para a construção da competência profissional que leva em consideração as crenças, as teorias de ensino e aprendizagem e o estilo de interação que o professor acredita ser apropriado para sustentar suas teorias (Brown 1994, Richards e Lockhart 1996, Zeichner & Liston 1996, Vieira Abrahão, 1999, Dutra 2001). Os autores acima mencionados afirmam que a prática reflexiva é uma abordagem em que há um diálogo colaborativo entre



professores e a avaliação de suas práticas. Esta abordagem pode levar o professor a desenvolver a consciência crítica da prática, criar teorias próprias, desenvolver autonomia e segurança na tomada de decisões, visto que pode fazer com que o professor compreenda o processo de ensino e aprendizagem, definindo a abordagem de ensinar a partir da sua compreensão. A ligação entre sua abordagem de ensinar e sua prática docente é a chave da dinâmica do ensino.

### ***1.3. O papel da interação na sala de aula de língua inglesa***

De acordo com o que discutimos anteriormente, desde o advento da abordagem comunicativa, há uma tendência do ensino de línguas focado na interação em sala de aula. Para promover a comunicação e a negociação de sentido, há uma preocupação do professor em fazer um trabalho diversificado de forma a aumentar as oportunidades de os alunos interagirem. Há, por exemplo, uma certa ênfase em trabalhos em pares e em grupos, o que não acontecia nas abordagens anteriores.

Existe uma grande discussão acerca do conceito de interação. Pensa-se que ele seria complexo e não teria sido ainda definido de maneira clara. Pesquisadores da área de lingüística aplicada, entre eles, os sócio-interacionistas, debatem sobre a melhor forma de definir o termo. A relevância da interação para a aquisição de uma língua estrangeira é comprovada, porém, de que forma ela favorece a aprendizagem é um fato que ainda gera controvérsias. Algumas linhas de pesquisa podem ser tomadas como base para se discutir o que é interação: processamento de insumos, modificação do discurso, negociação de sentido, interação social e análise da conversação (Lamy & Goodfellow, 1999, p.44). Os estudos destas linhas foram baseados na idéia de insumo compreensível postulada por Krashen (1982). Segundo ele, a aquisição acontece quando

o aprendiz compreende o insumo (i) que contém algumas formas além de seu atual nível de proficiência (i + 1). Ao compreender o insumo, a interlíngua do aluno necessariamente avança. Neste modelo, quanto mais insumos compreensíveis o aluno receber, maior será a aquisição da língua. Krashen é muito criticado, pois rejeita a importância da produção na aquisição de uma L2 ou LE. Parece-nos que tornar o insumo compreensível é central no processo de aquisição da L2 ou LE. A seguir apresentamos algumas pesquisas na área.

### *1.3.1. Modificação do discurso*

Um primeiro grupo de pesquisadores focalizam na fala do estrangeiro (FT) e demonstram, segundo Hall e Verptatse (2000, p.02), que o nativo modifica seu discurso utilizando estratégias e táticas<sup>25</sup> quando fala com um falante “não nativo”. Esta modificação serve de insumo para que o falante não nativo aprenda. Long (1983, p.126) constatou que a modificação na estrutura interacional da conversa é mais positiva para a aquisição da LE do que somente a compreensão do insumo. Mackey (1998, p.339) também discute a interação conversacional postulada por Hatch (1978), Long (1983, 1985, 1996) e Pica (1986) como um fator que pode ser facilitador da aquisição de uma L2 e Ellis (1991) apud Gallaway e Richards (1994, p.230) acrescenta que a qualidade da modificação interacional é que facilita a aquisição trazendo informações lingüísticas específicas para o aprendiz.

---

<sup>25</sup> As estratégias são utilizadas para evitar problemas na conversa. A tática ou reparo é utilizado para solucionar um problema ocorrido durante a conversa. No discurso do não nativo com o nativo, há o uso de estratégias e táticas e elas são favoráveis ao desenvolvimento da interlíngua do não nativo (Long, 1983, p.126).

### 1.3.2. *Negociação de sentido*

Um segundo grupo de pesquisadores dá ênfase à importância do papel do falante não nativo na interação através da negociação de sentido (Hall e Verpaetse, 2000, p.02). Trabalhos como Gass e Varonis (1991), Pica (1997), Boulima (1998), Foster (1998) ressaltam que o insumo deve ser compreensível para os alunos, mas que é a negociação que aumenta as chances de o insumo tornar-se compreensível.

Esta negociação é possível através da produção colaborativa dos alunos. Swain (1985, p.235) propôs a hipótese da produção, afirmando que somente o insumo compreensível não é suficiente para a aquisição de uma L2, a não ser que o aprendiz tenha a oportunidade de produzir. A atenção é voltada para a relação da compreensão do insumo e a produção dentro do nível de proficiência e competência lingüística do aluno. Quando um aluno tem a oportunidade de produzir a língua, o insumo negativo ou o retorno que ele recebe indicando que a produção dele não foi bem sucedida, faz com que ele perceba a lacuna de conhecimento lingüístico que há entre o que ele quer produzir e a sua habilidade em fazê-lo. Quanto ele tenta utilizar-se de sua interlíngua, ele testa hipóteses e reflete sobre a organização do sistema lingüístico. Esta reflexão, aliada às negociações de sentido, leva à aquisição da LE (Swain, 1985, p.235). Nesta perspectiva, a LE ou L2 é adquirida através da interação dos alunos que têm a oportunidade de produzir e negociar sentido, ou seja, para se fazerem compreendidos, tanto o falante quanto o ouvinte, produzem um discurso modificado para compreender o significado da mensagem, prestando atenção não só à forma da L2, mas também na função comunicativa (Chapelle, 1997, p.22<sup>26</sup>).

---

26 CHAPELLE, C. A. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? *Language learning e technology*. I(1). Retrieved from. <http://www.polyglot.sal.msu.edu/llt.vol1num1/chapelle/default>, January, 24<sup>th</sup> 1999. In: LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation". The Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*. v.2, n. 2, p.43-61, January, 1999.

Em síntese, a produção promove a oportunidade para o uso significativo dos recursos lingüísticos forçando o aprendiz a usar a língua de forma contextualizada. Com isto, ele testa hipóteses sobre a língua alvo e pode, assim, ir de uma análise semântica para uma análise sintática da língua (Swain, 1985, p.248). As tarefas de negociação de sentido são benéficas para a aquisição, pois diminuem a ansiedade dos alunos, aumentam as chances de participação e podem ser aplicadas a alunos de diferentes níveis de proficiência (Pica & Doughty, 1985, Foster, 1998, Porter, 1983).

### *1.3.3. Foco na fala dos professores*

Outros pesquisadores direcionam seus estudos para a fala dos professores a fim de compreenderem como eles modificam o discurso para torná-lo compreensível. A fala do professor ajuda a explicitar a atenção dos alunos às formas sintáticas e facilita o desenvolvimento do conhecimento e uso destas formas na L2 ou LE (Schmidt, 1994, Hall e Verptaeise, 2000). Pesquisas com enfoque na correção de erros, uso de perguntas, velocidade e quantidade da fala do professor, são exemplos de trabalhos desta natureza.. Esta linha de estudos também enfatiza que a compreensão do insumo é um processo consciente e ele se dá através do princípio da percepção da lacuna do conhecimento. O insumo negativo é considerado benéfico à aquisição da LE reforçando a importância da instrução formal (Schmidt e Frota, 1986, p.312).

Durante uma aula de LE ou L2, existem vários padrões de interação conversacional entre o professor e os alunos. Estes padrões se diversificam entre *monólogos, diálogos e conversas* dependendo do nível da relação simétrica entre professores e alunos. Lamy & Goodfellow (1999, p.44), baseados em Van Lier (1996),

---

discutem estes padrões conversacionais que ocorrem entre o professor e os aprendizes. A descrição destes padrões é motivada pela análise convencional das relações de poder existentes na sala de aula. Os referidos autores consideram “monólogos” os trechos das aulas em que o modo de transmissão é centralizado no professor, este, por sua vez, mantém o domínio total dos turnos durante explicações excessivas ou até mesmo segue o formato de uma palestra. “Diálogos” são os momentos em que os turnos se alternam entre o professor e alunos e vice-versa. Neste padrão os turnos são sempre iniciados e controlados pelo professor. Como padrão de “conversação”, os autores consideram os momentos em que há uma simetria comunicativa em termos de distribuição dos turnos e papéis, ou seja, os turnos são distribuídos de forma mais uniforme entre professores e alunos. Provavelmente, há maior qualidade na aprendizagem em situação de conversa, pois os turnos são distribuídos mais igualmente pelos participantes da conversa, propiciando aos alunos oportunidades para o seu desenvolvimento lingüístico.

Para que estes padrões sejam benéficos à aprendizagem, deve haver uma mesclagem entre a estrutura monológica, dialógica e conversacional de forma a proporcionar a produção de insumo compreensível, o gerenciamento da interação e a negociação de sentido (Lamy & Goodfellow, 1999, p.44). Esta mesclagem é conceituada por estes autores como *interação contingente* e ela pode ser benéfica à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ela acontece quando há uma boa distribuição de turnos e papéis, quando há um bom nível de compreensão por parte dos alunos e a imprevisibilidade dos resultados.

Parece-nos que todos os padrões são importantes para a aquisição de uma língua estrangeira. O aluno necessita de momentos em que o professor possa prover insumos para a sua aprendizagem. É relevante também que ele tenha a oportunidade de produzir a língua alvo para o desenvolvimento da sua interlíngua. Acreditamos que

muitas das vezes, estes momentos de produção têm que ser um pouco controlados, ou pelo professor ou pelo tipo de tarefa. É necessário também que o aluno tenha oportunidades de se expressar livremente na língua alvo. Uma boa aula deve contemplar todos estes padrões de interação de forma uniforme.

#### *1.3.4. Perspectiva sócio-cultural da aprendizagem*

Os estudos desenvolvidos sob a ótica sócio-cultural ou interacionista verificam como a ordem social é constituída na interação (Van Lier, 1996, p.184). Esta linha de pensamento foi inspirada nos princípios do materialismo dialético de Marx e Engels e foi desenvolvida por Vygotsky (Rego, 1998, p.28). Ele procurou construir uma nova psicologia integrando o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico e cultural. Seu objetivo era “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”. (Vygotsky, 1984<sup>27</sup>, p.21 apud Rego, 1998).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo está localizado no discurso e nas atividades socioculturais que ele desempenha (Hall e Verptaetse, 2000, p.07). De acordo com Rego (1998, p.72), Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento humano: um que se refere às conquistas já efetivadas pelo indivíduo (desenvolvimento real) e o outro que se relaciona às capacidades a serem construídas por ele (desenvolvimento proximal). Para Vygotsky, a aprendizagem depende da

---

27 VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984. In: REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis. Editora Vozes, 1998.

participação repetida dos indivíduos em atividades colaborativas. Nestas atividades, os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) que é a distância entre o desenvolvimento real e potencial, ou seja, é a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar sozinha e o que ela pode fazer quando recebe a ajuda de alguém mais experiente ou de um outro recurso cultural (Lantolf, 2000, p.17). A pessoa mais experiente ou o recurso serve como andaime para que o outro se desenvolva. Quando o “andaime” ocorre há a evidência de que se está trabalhando ou desenvolvendo a ZDP. “A mediação é a chave para a construção do conhecimento” (Lantolf, 2000, p.17).

Pode-se afirmar que a visão sócio-interacionista se baseia em três premissas:

- a) A mente individual é criada na busca de ações nos mundos sociais e materiais. Constituir estes mundos é uma mistura variada de atividades cujos objetivos são intelectualmente direcionados à prática (Hall e Verptaetse, 2000, p.08);
- b) A aprendizagem se dá através de ferramentas físicas e simbólicas que os seres humanos utilizam para mediar e regular as relações com os outros e com eles mesmos, com o objetivo de mudar a natureza destas relações (Lantolf, 2000, p.01). Estas ferramentas são os recursos com os quais o aluno internaliza e cria valores culturais, incluindo os comunicativos e outros recursos construtores de significado. A forma como ele utiliza estas ferramentas, transforma e constrói o conhecimento e a competência comunicativa (Hall e Verptaetse, 2000, p.09);
- c) A mente e o mundo externo estão unidos (Hall e Verptaetse, 2000, p.09).

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo é moldado através destas atividades colaborativas que vão se constituindo em um conhecimento moldado pela experiência. O diálogo colaborativo passa a ser um meio para construir o conhecimento, desenvolvendo a compreensão e a fluência na língua. O professor, nesta perspectiva,

assume o papel de mediador no processo, podendo promover momentos em que os alunos trabalhem de forma mais interativa, construindo seu próprio conhecimento de forma colaborativa, testando hipóteses e solucionando problemas. Os alunos, por sua vez, assumem o papel de membros culturais aprendendo a usar a língua estrangeira para alcançar objetivos sociais e cognitivos no novo contexto cultural que se constrói.

### *1.3.5. Foco na conversação*

A análise da conversação é uma outra perspectiva para se analisar a interação. Ela se desenvolveu com base na sociologia nos anos 60 como uma variante da etnometodologia (Heap, 1997, p.217). Nestes estudos, faz-se a análise das relações entre língua e o contexto em que ela é usada (McCarthy, 1991, p.05), tentando compreender como falantes e ouvintes constroem a interação social através do uso de regras e de procedimentos.

A conversação analisada nestes estudos é, segundo Goffman (1963, p. 24<sup>28</sup>) apud Goodwin (1981, p.02), a interação focalizada, ou seja, o tipo de interação que ocorre quando duas ou mais pessoas se juntam e cooperam abertamente através da fala. Este tipo de pesquisa pode incluir a análise de comportamentos lingüísticos e não lingüísticos. Segundo Goodwin (1981, p.02), há análises dos turnos<sup>29</sup> e da organização da tomada de turnos que revelam regras que se diferenciam nos contextos. De acordo

---

<sup>28</sup> GOFFMAN, E. Behavior in public places. Free Press, 1963. Apud: GOODWIN, C. Conversation interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press, 1981.

<sup>29</sup> O turno é constituído de uma fala seguida da outra e sua definição não pode ser de uma unidade estática, mas sim de um processo de tempo ilimitado. A tomada é o momento de transição de um turno para o outro. Há problemas com a delimitação das tomadas de turno, tais como, as falas simultâneas e o silêncio entre os turnos. Estados particulares de orientação mútua entre falante e ouvinte são relevantes para a estrutura do turno. (Goodwin, 1981, p.02 )



com Sacks, Schegloff & Jefferson (1978, p. 7) estas tomadas de turno<sup>30</sup> são utilizadas para ordenar, alocar, regular a conversação em diferentes contextos e situações.

A sala de aula, como qualquer ambiente lingüístico, também tem uma organização conversacional. Esta organização tem sido um assunto muito pertinente nas pesquisas da lingüística aplicada. Através deste tipo de análise torna-se possível compreender melhor como se dão os processos interacionais, o tipo de abordagem do professor e aspectos referentes à participação dos alunos.

Embora as pesquisas sobre interação tenham sido desenvolvidas sob diferentes perspectivas, elas compartilham algumas suposições comuns sobre a natureza da aprendizagem de línguas. As pesquisas sócio-culturais e com foco na análise da conversação se preocupam em como a ordem social é construída através das interações lingüísticas (Vygotsky, 1984, McCarthy, 1991, Heap, 1997). Todas partem do pressuposto que o insumo deve ser compreensível para que a aprendizagem da LE aconteça. As pesquisas sobre a modificação do discurso e com foco na fala dos professores se interessam em compreender as regras da negociação para o desenvolvimento da interlíngua (Lamy & Goodfellow, 1999, Hall & Verptactse, 2000). Estas perspectivas são de grande relevância, pois nos ajudam a compreender melhor o corpus dos contextos estudados.

---

<sup>30</sup> A tomada de turno se dá de forma organizada, e esta organização é um instrumento que modela e dá corpo a conversa. A tomada de turno é um sistema de gerenciamento local e interacional. Este sistema é considerado local, pois é direcionado e gerenciado ao próximo turno. Ele opera de forma a permitir a variação da ordem e do tamanho do turno através da interação dos falantes. O tamanho do turno pode ser caracterizado por dois aspectos diferentes da organização sentencial: a multiplicação da unidade sentencial em um turno e o aumento da complexidade da construção sintática com unidades sentenciais simples (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978, p. 41).

#### *1.4. As crenças de professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira*

As pesquisas sobre a influência das crenças no ensino e na aprendizagem de línguas surgiram nos meados dos anos 80 e como o assunto é relativamente recente, ainda gera controvérsias.

O conceito de crenças, por ser julgado muito abrangente, ainda não foi definido de maneira clara. As crenças foram definidas como componentes do desenvolvimento da prática que influenciam na conceituação e nas decisões dos professores (Nespor, 1987, p.317). Nespor fez uma tentativa de enumerar e descrever as crenças correlacionando-as com padrões de comportamento específicos. Para tal, ele desenvolveu um sistema de análise das crenças comparando-as ao conhecimento formal baseando-se na psicologia e ciência cognitiva. Neste estudo ele concluiu que não há regras que determinem o sistema de crenças. Segundo ele, o sistema de crenças demonstra a forma como os professores compreendem o ensino.

As crenças dos professores foram também definidas como uma estrutura em rede as quais não podem ser analisadas de forma isolada (Pajares, 1992, p.307). O referido autor afirma que o sucesso ou o fracasso educacional depende das crenças que os educadores têm sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A exploração das crenças pode ajudar os professores a compreenderem melhor sua prática docente. Nisbett and Ross (1980)<sup>31</sup> afirmam que as crenças podem influenciar as percepções e as ações humanas. Elas têm efeito de filtro dos pensamentos e dos processos de decisão dos professores. Nespor (1987, p.320) acrescenta que a

---

31 NISBETT, R. ROSS, L. Human inferences: Strategies and shortcomings of social judgments. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980. In: JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. Teaching & Teacher Education, Great Britain, Elsevier Science. v. 10, n.4, p.439-452, 1994.

compreensão do sistema de crenças é relevante, pois, são elas que determinam a definição das tarefas, a seleção das estratégias de cognição e facilitação da recuperação e reconstrução dos processos de memória.

Johnson (1994) desenvolveu uma pesquisa qualitativa com professores iniciantes, levando em consideração os aspectos culturais e contextuais. A autora afirma existirem três suposições básicas das pesquisas de crenças: as crenças dos professores influenciam ambos a percepção e o julgamento deles; elas têm um papel crucial na forma como os professores aprendem a ensinar; o fato de que compreender as crenças é essencial para melhorar a prática dos professores e melhorar a preparação de programas de ensino. A referida autora conclui, nesse estudo, que o processo de reflexão a que os professores foram submetidos, tornou-os mais conscientes sobre suas crenças e sobre as inconsistências de suas práticas. Todavia, esses professores entraram em conflito ao tentarem mudar suas crenças, pois não tinham “imagens alternativas de ensino<sup>32</sup>” para servir de modelo para sua prática instrucional. Os trabalhos na linha de pesquisa que priorizam os conflitos dos professores serão apresentados na seção 1.5.

As crenças podem ser investigadas e analisadas seguindo uma das três abordagens: “abordagem normativa, metacognitiva e contextual” (Barcelos, 2001b, p.76). Estas diferentes abordagens indicam a concepção implícita de crenças seguida pelos pesquisadores. Na abordagem normativa, as crenças são investigadas de maneira descontextualizada, devido ao uso de questionários muito restritos (Barcelos, 2001b, p.76). Na abordagem metacognitiva, as crenças são investigadas através de entrevistas considerando-se as crenças como uma característica mental. As crenças têm um componente cognitivo, mas também deve ser levado em consideração o fato de que elas surgem dentro de um contexto (Barcelos, 2001b, p.79). Pensa-se que as duas primeiras

---

<sup>32</sup> Johnson (1994, p.443) afirma que as crenças dos professores advém das imagens que eles têm da experiência de aprendizagem formal e informal, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores.

abordagens não são abrangentes por não levarem em consideração este fato. Esta investigação contextualizada deve envolver as experiências e ações dos alunos<sup>33</sup>, a interpretação de suas ações, o contexto social e como este contexto molda suas experiências.

Barcelos (2001) ao desenvolver uma pesquisa sobre as crenças dos alunos de inglês como LE, conclui que elas têm uma relação recíproca com as estratégias de aprendizagem, e esta relação pode guiar comportamentos ou ações e promover mudanças nas crenças. Segundo a autora, esta correlação depende do "background" do aluno, da forma de ensinar a que ele é submetido, do nível de proficiência e motivação.

Seguindo a abordagem contextual, Richards e Lockhart (1996, p.52) desenvolveram um estudo em relação às crenças dos alunos. Segundo eles, as crenças de seus participantes foram influenciadas pelo contexto social de aprendizagem e, de certa forma, podem influenciar as atitudes, a motivação, as expectativas, percepções e dificuldades em se aprender uma LE. Estas crenças representam a forma como os alunos conceituam o contexto escolar, e elas podem influenciar a aprendizagem de forma positiva ou negativa. Foram identificadas crenças em relação à natureza da língua, a respeito dos falantes nativos da L2, a respeito das habilidades lingüísticas, do ensino, da aprendizagem de línguas, sobre o comportamento apropriado em sala de aula, a respeito do aluno e seus objetivos. Os alunos apresentam comportamentos psicológicos e cognitivos que servem como indicadores de como eles percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem (Richards e Lockhart, 1996, p.59).

---

<sup>33</sup> Barcelos (2001) discute as três abordagens de pesquisa sobre crenças de alunos, mas elas podem ser aplicadas aos estudos sobre crenças de professores.

### ***1.5. Tensões instrucionais, dilemas ou conflitos vivenciados pelos professores na prática docente***

Com a transição de foco das pesquisas em lingüística aplicada<sup>34</sup>, percebeu-se que a interação entre pensamento e a ação não obedecia a uma estrutura lógica e linear, mas integrava componentes afetivos, experiências e de conhecimentos, influenciados pelos diversos contextos, tais como: psicológicos, sociais e circunstanciais que tornam dialética a conexão entre pensamento e ação (Resende, 2000, p.27). Esta conexão aliada aos diversos fatores contextuais traz o desenvolvimento da consciência. Sendo assim, é natural que todas as pessoas passem por estágios de desenvolvimento da consciência. Freire (1970) apud Pimenta (1996, p.115)<sup>35</sup> considera que as pessoas passam por dois estágios de consciência. O primeiro, segundo ele, é chamado semi-intransitivo. As pessoas que se encontram nesse estágio de consciência, apresentam limitações na esfera de apreensão das questões. Elas estão restritas a áreas de interesses e preocupações escapando à apreensão de problemas que se situam além da esfera vital.

Freire (1970) alerta que a impermeabilidade a desafios fora dessa esfera pode representar um descompromisso do indivíduo com a sua existência. Por outro lado, quando se amplia o poder de captação dos desafios, abre-se o diálogo do indivíduo com o mundo. Esse diálogo do homem com os desafios e problemas o faz um ser histórico. A pessoa que é perceptiva, que é capaz de interpretar as causas dos eventos e dos comportamentos, que responde às sugestões e questões emergentes no seu contexto, que é capaz de entrar em diálogo com as outras pessoas, para Freire (1970), encontra-se

---

<sup>34</sup> Transição já discutida na introdução.

<sup>35</sup> FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970. Apud: PIMENTA, S. G. *Formação de professores – saberes da docência e identidades do professor*. *Revista da Faculdade de educação*, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez, 1996.

em um estado transitivo de consciência. A conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência em direção a uma transitividade crítica. O que detona o processo de conscientização é a percepção, pelo indivíduo, de um desequilíbrio originado por algum incômodo externo. Nesse sentido, acredita-se que os desafios da própria profissão são fontes de dicotomias ou dilemas e conflitos.

A prática docente é permeada por estas dicotomias que podem ir a favor ou contra a abordagem do professor dependendo do seu grau de consciência. Estas dicotomias podem criar tensões e até mudanças no seu comportamento. Tais tensões podem ser internas e configurarem-se em forma de dilemas ou conflitos. Os dilemas são vistos de duas formas: primeiro como um problema enfrentado pelo professor forçando uma escolha entre alternativas igualmente indesejáveis (Lampert, 1985, p.182). Neste caso, uma ou outra alternativa escolhida pelo professor poderia trazer conseqüências problemáticas. A segunda forma de conceituar dilema é vê-lo como resultado de argumentos entre tendências opostas no qual nenhum lado sai vencedor. Nesta perspectiva, ter um dilema envolve manter a tensão entre objetivos igualmente importantes, mas conflitantes sem que se possa operar uma escolha entre eles. Para Lampert (1985, p.183), os dilemas do professor podem não ser somente um dilema de vontade, é possível que sejam conflitos de identidade, uma vez que eles surgem quando são colocadas em xeque suas crenças. Na filosofia, Audi (1994, p.203) define este tipo de conflito como um argumento em que uma das premissas é uma disjunção. A sociologia corrobora da mesma definição de conflitos e acrescenta que eles são conscientes e considerados uma das formas centrais de interação. Segundo Simmel (1987, p.240), o conflito “pode visar à solução de dualismos divergentes; é um meio de alcançar uma espécie de unidade, mesmo que seja através de aniquilação de algumas partes conflitantes”.

Os conflitos podem ser favoráveis, visto que o fato de os professores mobilizarem diversos saberes em busca de respostas e alternativas para o sucesso da aprendizagem dos alunos, os desafia. Este conflito pode impulsionar o professor no desejo de mudanças e isto é positivo. Pimenta, (1996, p.115) ressalta que a mesma situação conflitante pode ser percebida de diferentes maneiras de acordo com o estágio de consciência do professor naquele momento. Segundo a autora referida acima, alguns eventos ou situações podem tocar os indivíduos de tal maneira que eles passam a rever suas certezas e crenças, e até suas próprias ações. Deste modo, o estado de consciência não é algo estático, linear e bem definido, ao contrário, é repleto de conflitos internos, avanços e recuos de pensamento, contradições e irracionalidades.

### **Considerações finais**

As seções discutidas anteriormente são de considerável relevância para o desenvolvimento desse estudo. Os aspectos teóricos mencionados possibilitam a discussão dos fatores que subjazem as práticas dos participantes, ou seja, a compreensão deles sobre o que é língua e do que é ensinar e aprender língua em contextos variados.

O relato sobre as abordagens de ensino de línguas estrangeiras pode dar indícios sobre como é a prática dos professores participantes. A discussão acerca da definição de interação e sua importância para o ensino de inglês dão base para a análise e compreensão dos eventos interacionais da sala de aula, bem como dos fatores que interferem nas práticas dos professores.

Como discutido previamente, as crenças dos professores influenciam na compreensão e na atuação do professor na aula. O fato de eles discutirem suas percepções sobre interação, os dilemas ou conflitos vivenciados por eles, pode ser um

importante instrumento para o seu desenvolvimento reflexivo, crítico e profissional. Pimenta (1996, p.125) propõe que se criem estratégias que estimulem a capacidade de os professores reconhecerem e enfrentarem seus próprios dilemas ou conflitos, desenvolvendo-lhes esse pensamento profissional dilemático. Esta é uma das propostas desse estudo, promover momentos para o desenvolvimento crítico do professor.

O capítulo seguinte descreve a metodologia utilizada para a realização desse estudo.



# **CAPÍTULO II**

# **METODOLOGIA**

---

---

## 2. Considerações iniciais

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Ele está dividido em duas partes: a primeira, tendo em vista os objetivos propostos, explica e justifica a natureza desta investigação sob o ponto de vista de Erickson (1986), Bogdan & Biklen (1994), Nunan (1992) e Davis (1995); a segunda parte do capítulo descreve o formato de pesquisa utilizado, o contexto e os participantes, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. O estudo de caso é o formato utilizado. Ele é definido e justificado segundo os pressupostos teóricos de Nunan (1992), Stenhouse (1983) e Goetz & Lecompte (1984).

Procede-se nesta pesquisa a um estudo de caso neo-etnográfico<sup>36</sup> envolvendo professores e alunos de inglês de escolas regulares e cursos livres. Os objetivos são verificar como professores definem o processo interacional, como o colocam em prática e como os alunos reagem a ele. Através de vários instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora investiga a existência ou não de conflitos sobre o processo interacional que é desenvolvido em sala de aula e sobre as percepções dos alunos.

### *2.1. Natureza da pesquisa qualitativa*

A pesquisa de cunho qualitativo surgiu da necessidade de se compreender as percepções e as relações pessoais. A pesquisa qualitativa apresenta cinco características a saber: ela é descritiva, tem foco no processo e no significado; os dados são coletados em ambiente natural; os investigadores levam em consideração o contexto em que os participantes estão inseridos e suas características pessoais e a análise é feita de forma

---

<sup>36</sup> O termo será definido na página 54

indutiva (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47-50). Neste tipo de pesquisa pode haver uma investigação e uma análise dos fenômenos da sala de aula em toda a sua complexidade em contexto natural.

A escolha pela análise qualitativa e interpretativa neste estudo foi motivada pelo fato de este tipo de pesquisa buscar variações nas relações entre as formas de comportamento, o significado e a intenção que acompanham esse comportamento em sala de aula. Bogdan e Biklen (1994, p. 23) afirmam que, no estudo qualitativo, privilegia-se a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes. E, o trabalho do pesquisador, neste tipo de pesquisa, é o de combinar uma análise bem detalhada e bem próxima do comportamento e do significado da interação social do dia-a-dia com uma análise do contexto social mais amplo (Erickson, 1986, p. 130).

## ***2.2. Estudo de Caso***

A pesquisa em questão foi desenvolvida em formato de estudo de caso. Esta escolha foi motivada por adequar-se aos objetivos mencionados. O estudo de caso é uma forma de legitimar uma pesquisa dentro de um contexto. Através do estudo de caso, pode-se representar uma multiplicidade de pontos de vista, oferecer interpretações alternativas e também pode-se fornecer dados para pesquisas futuras. Ele é um exemplo, inserido em um contexto mais geral (Nunan, 1992, p. 75). Há uma descrição e análise de um caso dentro do contexto em que ele ocorre, no seu ambiente natural, com ou sem intervenções do pesquisador. O foco deve ser holístico com o propósito de compreender a complexidade e a natureza dinâmica do caso em questão. Nunan (1992, p. 83) afirma

que nos estudos de caso faz-se a análise de fenômenos em contexto com caráter natural; sua metodologia é flexível e é formulada para adequar-se ao objetivo do estudo.

Os estudos de caso podem variar em dimensões; são frequentemente qualitativos, embora possam envolver quantificação de informação. Stenhouse (1983) apud Nunan (1992., p. 77) classifica os estudos de caso em quatro tipos, “*avaliativo*”, “*múltiplos contextos*”, “*pesquisa-ação*” e “*neo-etnográfico*”<sup>37</sup>.

A investigação aqui relatada se enquadra na categoria de um estudo de caso “neo-etnográfico” que, segundo Nunan (1992, p.77), é uma investigação profunda de um simples caso em que há observadores não participantes que analisam os fenômenos para a compreensão sem interferir diretamente no contexto. O trabalho é caracterizado como neo-etnográfico mesmo que a proposta de reflexão possa interferir na prática do professor. A presente pesquisadora, enquanto observadora não participante, observou as aulas dos professores e discutiu com eles, nas sessões de visionamento, aspectos relativos à prática docente, especificamente, sobre os tipos de interação que eles promovem em sala de aula. O fato de eles discutirem suas crenças e ações com a observadora pode torná-los mais conscientes e promover mudanças no contexto.

### ***2.3. Contexto da Pesquisa***

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas regulares e um curso livre de Belo Horizonte. As escolas regulares<sup>38</sup> em que atuam os professores Renato e Maria são

---

<sup>37</sup> Segundo esta taxonomia, o “avaliativo” pode ser o estudo de um caso isolado ou de grupos de estudos de casos e tem como objetivo avaliar uma política ou uma prática (pesquisa de campo condensada); o estudo de caso em “múltiplos contextos” consiste em uma pesquisa de campo condensada feita por um time de profissionais em um número de locais variados e possivelmente oferecendo uma abordagem alternativa de pesquisa baseada em amostras e inferências estatísticas. “Pesquisa-ação,” que também é denominada por Nunan (1992, p.77) estudo de caso escolar, é feita por professores que usam o status de participantes como base para desenvolver habilidades de observação e análise da prática docente. É uma investigação feita pelo profissional da educação em seu próprio contexto com interferência do mesmo na compreensão e implementação da prática.

<sup>38</sup> De agora em diante o termo escola regular será denominado E.R

públicas estaduais e atendem ao ensino fundamental e médio. O curso livre em que atuam os professores referidos acima funciona em regime de Centro de Extensão<sup>39</sup>. Neste tipo de escola atuam professores em formação e graduados.

<b>PROFESSOR</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>TURMA OBSERVADA</b>	<b>PERÍODO</b>
Renato	Escola Pública Estadual	36 alunos do 2º ano do ensino médio	25/04/2003 a 04/07/03
	Centro de extensão	6 alunos do intermediário 3	26/04/2003 a 14/06/03
Maria	Escola Pública Estadual	41 alunos da 5ª série do ensino fundamental	15/05/2003 a 30/06/03
	Centro de extensão	8 alunos do intermediário 3	12/05/2003 a 02/07/03

**Quadro 02: Contexto da pesquisa**

#### **2.4. Os participantes**

Dois professores participaram da pesquisa: Renato e Maria. A escolha das turmas observadas foi feita por eles. Observamos 8 (oito) aulas destes professores durante aproximadamente dois meses. Utilizamos pseudônimos para todos os participantes para resguardar a identidade dos mesmos.

O primeiro professor, Renato, graduou-se em Letras com licenciatura em inglês em 2000 e concluiu no primeiro semestre de 2003 a continuidade de estudos com habilitação e licenciatura em francês, ambos em uma universidade federal. Ele atua em duas escolas públicas estaduais. Em uma, ele trabalha com o ensino fundamental como professor contratado, e na outra, ele é professor efetivo do ensino médio, leciona em ambas há um ano e meio. Os cargos são completos com 18h/a semanais distribuídas em 9 (nove) turmas em cada escola. Ele também atua em um C.E. de uma Faculdade de Letras como professor há 5 (cinco) anos. Nesse estabelecimento ele é prestador de

<sup>39</sup> De agora em diante o termo Centro de Extensão será denominado C.E.

serviços e leciona geralmente em 2 turmas por semestre. Ele foi professor de inglês em outros cursos livres.

A segunda professora, Maria, graduou-se em Letras com licenciatura em inglês no primeiro semestre de 2000 por uma universidade federal. Atualmente, está cursando a pós-graduação (mestrado) em literatura na mesma universidade. Ela leciona inglês em uma escola pública estadual como professora efetiva do ensino fundamental há 2 (dois) anos. Seu cargo é completo com 18h/a semanais distribuídas em 9 (nove) turmas. No ano da coleta de dados, 2003, ela lecionou somente para as turmas de 5<sup>a</sup> série. Maria também atua em um C.E. de uma Faculdade de Letras como professora de inglês há 3 (três) anos. Nesse estabelecimento ela é prestadora de serviços e normalmente tem 2 (duas) turmas por semestre. Ela já trabalhou em outras escolas regulares.

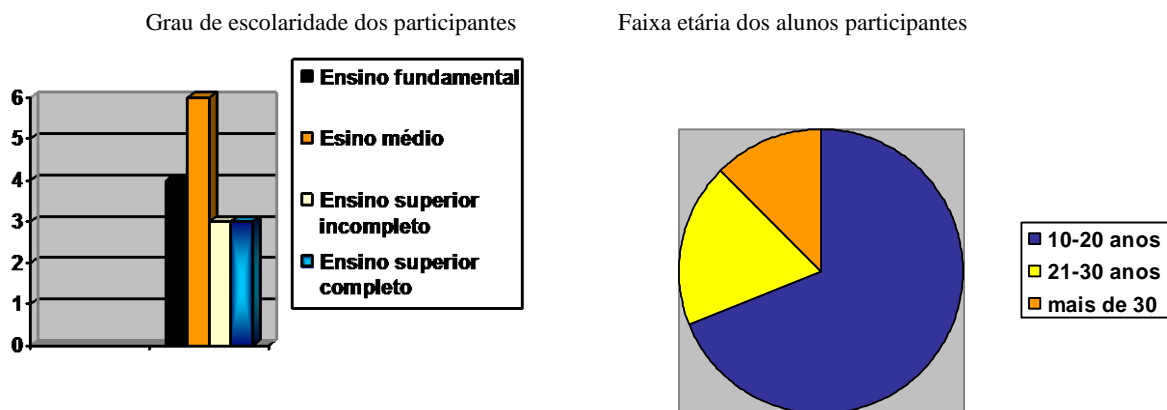
PROFESSOR	LICENCIATURA	CONDIÇÃO ESCOLA REGULAR	CONDIÇÃO CURSO DE LÍNGUAS.	EM CURSO
1º- Renato	2000/ UFMG	Efetivo	Prestador	2º habilitação Graduação/Letras
2º- Maria	2000 / UFMG	Efetivo	Prestador	Pós-graduação em literatura

**Quadro 03: Perfil dos professores**

Foram convidados dois alunos de faixas etárias e graus de escolaridades diferentes para participarem da pesquisa em cada contexto. Não foi estabelecido nenhum critério para a escolha dos alunos. Estes alunos responderam voluntariamente a uma entrevista semi-estruturada sobre as estratégias utilizadas por eles para a aprendizagem de língua estrangeira e sobre como a interação ocorre em sala de aula. Esta entrevista foi gravada em áudio e transcrita gerando os dados para esta pesquisa.

Foram entrevistados alunos de faixa etária e grau de escolaridade diferentes. Dos dezesseis alunos participantes, 8 têm idade entre 10 e 20 anos, 6 têm idade entre 20

e 30 anos e dois têm mais de 30 anos. Destes alunos, 4 estão no ensino fundamental, 6 estão no ensino médio, 3 estão na graduação e 3 já concluíram o ensino superior. Os gráficos abaixo mostram o resumo da faixa etária e o grau de escolaridade dos participantes:



**Gráfico 01: Grau de escolaridade e faixa etária dos alunos participantes**

O quadro abaixo apresenta o resumo dos alunos participantes:

PROFESSOR	NOME DO ALUNO	SEXO	IDADE	ESCOLA	NÍVEL DO CURSO DE INGLÊS
<b>Renato</b>	Ana	F	19	Regular	Médio
	Angélica	F	20	Regular	Médio
	Rita	F	18	Regular	Médio
	Pedro	M	17	Regular	Médio
	Mário	M	20	C.extensão	Intermediário
	Priscila	F	21	C.extensão	Intermediário
	Patrícia	F	21	C.extensão	Intermediário
	Jane	F	19	C.extensão	Intermediário
<b>Maria</b>	Jennifer	F	11	Regular	Fundamental
	Wellington	M	11	Regular	Fundamental
	David	M	13	Regular	Fundamental
	Rodrigo	M	10	Regular	Fundamental
	Cristofer	M	27	C.extensão	Intermediário
	Anderson	M	34	C.extensão	Intermediário
	Emerson	M	20	C.extensão	Intermediário
	Luciana	F	40	C.extensão	Intermediário

**Quadro 04: Perfil dos alunos**

### ***2.5. Instrumentos de coleta***

Nesta sessão serão discutidos e justificados os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação.

Como já foi mencionado acima, o resultado dessa pesquisa visou a proporcionar momentos para a reflexão pedagógica, procedendo-se a um estudo de caso neo-etnográfico, com coleta de dados qualitativa e análise interpretativa. Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: questionários, diários, observação de aulas, filmagens, entrevistas semi-estruturadas, sessões de visionamento e transcrições de partes das aulas pertinentes ao assunto em questão.

A triangulação dos procedimentos de coleta de dados foi feita para tornar este estudo válido e confiável. Nunan (1992, p.86) afirma que com procedimentos diferentes de coleta de dados em ambiente natural, as informações eliciadas podem prover perspectivas diferentes do mesmo assunto. Segundo Goetz e Lecompte (1984<sup>40</sup> apud Nunan 1992, p.90), “a triangulação previne o pesquisador de contar com as primeiras impressões, ajuda a diminuir a influência pessoal do observador e aumenta a validade e confiabilidade do estudo<sup>41</sup>”.

---

<sup>40</sup> GOETZ, J. P. LECOMPTE, M. D. *Ethnography and qualitative design in educational research*. FL: Academic Press, 1984. apud NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

<sup>41</sup> As Goetz and LeCompte (1984) point out, triangulation prevents the researcher from relying on initial impressions, it helps correct for observer biases, and it enhances the development of valid constructs during the study (Nunan, 1992, p. 90).



### *2.5.1. Questionários*

Os professores participantes responderam a um questionário (Anexo B) no qual tiveram a oportunidade de apresentar o seu conceito de interação. Os participantes também escreveram sobre a importância da interação para o ensino-aprendizagem de LE e o tipo de atividade que desenvolvem para promovê-la nos dois contextos (E.R e C.E.).

### *2.5.2. Entrevista semi-estruturada*

A entrevista semi-estruturada foi respondida pelos alunos após a observação das aulas (Anexo C). Nesta entrevista, os alunos discutiram suas expectativas em relação às aulas de língua inglesa. Eles tiveram a oportunidade de se posicionarem sobre o seu papel na sala de aula e, também, sobre a abordagem do professor. Os alunos também tiveram a oportunidade de se posicionarem em relação aos trabalhos em pares e grupos e discutirem suas crenças a respeito de como deve ser o ensino de LE.

### *2.5.3. Diários*

Os diários das aulas observadas e filmadas foram confeccionados por nós e pelos professores envolvidos na pesquisa. Tomamos notas das 8 (oito) aulas observadas e os professores participantes confeccionaram três diários de suas aulas em cada um dos contextos (Anexo D). Os diários são relatórios em primeira pessoa da experiência de

ensino ou aprendizagem documentados regularmente e analisados através de padrões recorrentes ou eventos salientes, que podem ser conduzidos pelo próprio autor ou pelo pesquisador (Nunan, 1989<sup>42</sup> apud Cartagena, 1994, p. 06). Os diários foram analisados de forma interpretativa

Com os diários, pretendia-se promover mais um momento introspectivo para reflexão sobre as aulas. A introspecção é o processo de pensar e refletir sobre os pensamentos, sentimentos, motivos, razões, processos e estados mentais para determinar caminhos nos quais os processos e estados determinam nosso comportamento (Nunan, 1992, p.115). Para manter a validade externa dos diários como coleta de dados, os professores escreveram os diários um dia após a aula dada ou logo após assistirem a fita.

#### 2.5.4. *Observação das aulas*

8 (oito) aulas de 1 hora e 40 minutos foram observadas neste período e três aulas de cada contexto foram filmadas. Observamos as aulas e utilizamos-nos de alguns critérios para fazer as notas de campo. Consideramos a organização espacial, o uso da língua alvo, os padrões de interação, a expansão e contração do grupo durante as atividades, ou seja, trabalhos individuais, em pares e em grupos, o interesse e a participação dos alunos, bem como seu desempenho durante as atividades.

A observação de aulas se justifica como um instrumento de coleta de dados importante para o estudo de caso, pois, segundo Gebhard e Oprandy (1999, p.21), professores e pesquisadores podem fazer uso da observação de aula como instrumento

---

<sup>42</sup> NUNAN, D. Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action, Hertfordshire: Prentice-Hall, 1989. Apud: CARTAGENA, J. Language Learning Diaries in EFL Classrooms. *Research news*. The Newsletter of the IATEFL Research SIG, n.5, p.6-10, Nov. 1994.

para a compreensão e reconstrução da prática pedagógica. Allwright e Bailey (1994, p. 03) afirmam ser a observação um meio para descrever processos de qualquer natureza que são desenvolvidos em sala de aula. A partir da descrição e interpretação das aulas observadas, professores podem refletir sobre a própria prática, desenvolver uma consciência crítica e formular teorias a partir da mesma. Podemos fazer uso da observação de aula como instrumento que nos levará a uma maior compreensão das relações existentes no contexto.

#### *2.5.5. Filmagem das aulas*

Foram filmadas três aulas consecutivas de cada professor nos dois contextos (duração de 50 minutos cada aula). As aulas consecutivas podem compor uma amostra da prática do professor. As filmagens aconteceram na segunda quinzena do primeiro mês da observação para que alunos e professores se sentissem mais confortáveis com a presença da pesquisadora em sala de aula. As filmagens, apesar de serem intrusivas, registram a prática do professor que pode interpretá-la e assim, refletir sobre ela. Após o término das filmagens, o professor recebeu a fita para assistir e selecionar as partes que ele gostaria de discutir nas sessões de visionamento. Foi dada a instrução para o professor assistir à fita e fazer anotações sobre aspectos relevantes da sua prática docente para posterior discussão. Para as análises, foi escolhida a segunda aula filmada de cada professor.

### 2.5.6. Sessões de visionamento

A sessão de visionamento é um dos métodos de introspecção que envolve a gravação e transcrição de relatos do professor participante sobre suas aulas. Gass & Mackey (2000, p. 03) afirmam que a introspecção pressupõe que “a pessoa possa observar o que tem lugar na consciência da mesma forma que alguém pode observar eventos do mundo externo.” Gass e Mackey (2000, p.03) relatam que os autores Wittgenstein (1958)<sup>43</sup>, Habermas (1970)<sup>44</sup>, Wundt (1874)<sup>45</sup>, Dennett’s (1987)<sup>46</sup> e Shulman<sup>47</sup> (1986), partindo do paradigma de que a língua é um fenômeno social, descreveram a utilidade das reflexões promovidas pelos métodos introspectivos nos processos mentais. Segundo eles, a introspecção é uma forma de auto-observação em que o participante reporta os fatos dos quais ele está consciente. Este relato se torna benéfico para a compreensão dos processos cognitivos e para a compreensão dos eventos que ocorrem no contexto em que o participante está inserido. Gass & Mackey (2000, p.110) definem a introspecção como “a verbalização consciente de o que pensamos e sabemos.”

A sessão de visionamento, segundo Gass & Mackey (2000, p.17), é um dos métodos introspectivos que pode ser utilizado para estimular os participantes a reativarem a memória e os pensamentos que tiveram enquanto estavam executando uma tarefa ou participando de um evento, no caso específico, os eventos da sala de aula.

---

43 WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford. Basil Blackwell. 1958. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

44 HABERMAS, J. *Towards a theory of communicative competence*. *Inquiry*. v.13. 1970.

45 WUNDT, J. *Grundzüge der physiologischen psychologie*. Leipzig Withelm Engelmann. 1874. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

46 DENNETT’S D. *The intentional Stance*. Cambridge. Massachusetts. MIT, 1987. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

47 SHULMANN, L. S. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational researcher*, 15 (2), 4-14, 1986. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

Através deste instrumento de coleta, o participante pode rever uma situação vivida por ele com grande clareza e precisão. Esta técnica, segundo Nunan (1992, p.95), produz uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que seria difícil de ser alcançada por outros meios.

As sessões de visionamento foram feitas após as três aulas filmadas e assistidas pelos professores participantes. Houve uma proposta de se fazer uma sessão de visionamento com os alunos. Esta proposta não foi concluída devido a empecilhos que surgiram na escola durante a coleta. Foi feita uma categorização das sessões de visionamento seguindo a adaptação do esquema de classificação proposta por Gass & Mackey (2000, p.49). As sessões desenvolvidas têm relação com as ações específicas dos professores em sala de aula, com foco na interação. Ela foi realizada algum tempo depois da gravação das aulas e não houve nenhum treinamento anterior com os participantes para a sessão. Os participantes foram instruídos a assistirem as aulas gravadas e anotarem os aspectos relevantes, os pensamentos e sentimentos relacionados à prática docente para posterior discussão. O procedimento utilizado durante a sessão de visionamento foi pouco estruturado valendo-se de uma discussão aberta com a liberdade de verbalização tanto por parte do participante como da pesquisadora.

Durante a discussão, os professores tiveram a liberdade de debater todos os aspectos que eles tomaram nota, também, tiveram a oportunidade de expor suas expectativas, dificuldades e anseios em relação ao ensino de língua estrangeira em geral. Após discutirem os aspectos escolhidos por eles, a pesquisadora direcionou a discussão com um enfoque na interação, caso este assunto não tivesse sido abordado (perguntas: Anexo D). Nestas sessões de visionamento, os professores puderam expor o que pensam a respeito da interação promovida na sala de aula nos dois contextos nos quais atuam.

### *2.5.7. Transcrição e análise*

Todas as sessões de visionamento, entrevistas e uma aula de cada participante foram transcritas gerando dados para a pesquisa. Para a transcrição das entrevistas e sessões de visionamento e aulas foram utilizados os padrões de análise da conversação de Marcuschi (1986) (Anexo E). Foi transcrita uma aula de cada professor nos dois contextos. A duração das aulas foi delimitada em trinta minutos, pois as escolas regulares estavam com indicativo de greve tendo o horário reduzido limitando assim a análise (Anexo F).

Durante os dois meses, em que os professores e alunos participantes estiveram envolvidos em atividades reflexivas, foi investigada a organização interacional nos dois contextos, como eles colocam esta organização em prática e como os alunos reagem a ela. Procurou-se observar se os professores e/ou alunos traziam idéias ou ações quanto às interações em sala de aula que os colocassem em conflito. As reações dos alunos frente aos tipos de interação também foram analisadas no que diz respeito às técnicas de ensino usadas pelo professor. Nesse aspecto, as análises ficaram limitadas, pois não foi possível fazer uma sessão de visionamento com os alunos para discutir com eles as reações durante as aulas. Todos os dados foram analisados e confrontados com as teorias que tratam sobre o papel da interação no processo de ensino e aprendizagem e sobre o papel da reflexão na formação de professores.

Para responder às perguntas de pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos para a análise dos dados. A análise apresentada no próximo capítulo é uma interpretação da pesquisadora, portanto, não podemos fazer generalizações. Primeiramente, partiu-se da análise dos questionários para conceituar e discutir a

importância da interação. Estes dados foram discutidos à luz das teorias de interação como requisito para aquisição de uma LE.

Posteriormente, foi feita a análise da aula típica dos professores participantes. Foi utilizado o procedimento de triangulação, utilizando-se de diferentes perspectivas de coleta e análise com o objetivo de compreender a relação das percepções discutidas na conceitualização de interação e das ações dos participantes em sala de aula, visando, assim, uma maior confiabilidade na análise. Dos questionários, foram selecionados os aspectos relativos às atividades propostas pelos professores para promover interação. Estas percepções foram trianguladas com dados das sessões de visionamento para a discussão das justificativas de escolhas das atividades. A análise da interação foi desenvolvida a partir da transcrição da aula. Foi elaborado um quadro sinótico<sup>48</sup> com categorias dos movimentos pedagógicos e das estruturas de participação, e estas foram analisadas e discutidas sob a perspectiva das pesquisas citadas. Este quadro foi elaborado segundo a proposta de Silva (2003), sendo ele relevante para obter uma interpretação mais clara da seqüência e das mudanças dos eventos comunicativos e também para mapear o comportamento verbal do professor e dos alunos em uma linha de tempo (Anexo F).

Foram utilizados padrões para a “análise dos movimentos lingüísticos” que regem a aula de inglês e para a “análise das estruturas de participação”. Os movimentos pedagógicos são os acontecimentos lingüísticos da aula. Eles foram postulados primeiramente por Bellack (1966, p.194) e são compostos de quatro sub-movimentos principais: dois movimentos iniciadores (estruturação e solicitação) e dois movimentos reflexivos (resposta e reação). Estes movimentos referem-se às ações verbais básicas e estão classificados em termos de funções pedagógicas que atuam na linguagem da aula

---

<sup>48</sup> Relato do maior número possível das ações que ocorreram durante a interação, cronologicamente (Silva, 2003, p.97).

(Pedro, 1992, p.54). Foi utilizado também para a primeira análise um quinto movimento que foi definido por Lundgren (1972, 1977) como movimento de ajuda ou colaboração.

“Movimentos de estruturação (STR): movimentos que organizam o contexto para a atuação subsequente, por começarem ou continuarem uma interação entre os alunos.

Movimentos de solicitação (SOL): destinam-se a provocar uma resposta verbal ou física ou encorajar aqueles a quem se destinam a prestar atenção em alguma coisa.

Movimentos de resposta (RES): implicam um relacionamento recíproco com movimentos de solicitação e ocorrem em relação a eles.

Movimentos de reação (REA): servem para modificar e/ou avaliar o que já foi dito.

Movimento de ajuda individual (HEP) que ocorre sempre que o professor fala em particular com o aluno” (Pedro, 1992, p.54)<sup>49</sup>.

Os padrões para análise das estruturas de participação foram adaptados a partir daqueles utilizados por Silva (2003, p.98). Através dos padrões descritos abaixo, foi possível observar e compreender melhor a abordagem de ensinar dos professores participantes.

“- Configuração 1- O professor assume o papel centralizado, permitindo organizar, gerenciar e controlar a interação quanto à tomada de turno dos alunos, sua duração e distribuição”;

- Configuração 1A – O professor interage de forma centralizada como falante principal e ratifica todos os alunos como ouvintes primários fazendo perguntas. Os alunos que tomam os turnos foram considerados ouvintes falantes primários (SOL ).

- Configuração 1B- foi construída com a finalidade de realizar atividades de compreensão auditiva. Foi utilizado como recurso um aparelho de reprodução de fita cassete manipulado pelos professores. O material de áudio fazia parte do livro didático. O professor organizava a interação e permanência centralizada.

- Configuração 1C- arranjo interacional construído para que os alunos pudessem repetir listas de vocabulário tendo a pronúncia como foco. O professor se posiciona de forma centralizada como falante principal e os alunos ouvintes falantes tem que repetir.

- Configuração 1D – o professor como falante principal ratifica um aluno para falar, pedindo para ler ou para resolver os exercícios.

- Configuração 2A – momentos em que o professor ratifica os alunos como ouvintes primários para dar explicações e para contar histórias (STR).

- Configuração 2B - momentos em que os alunos interagem entre si sem a solicitação da professora.

---

49 PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.



- Configuração 3A – os alunos interagem em pares ratificando-se como ouvintes falantes primários e a professora descentralizada circula monitorando a atividade interacional e coloca-se disponível podendo ser ratificada como ouvinte falante primária por um aluno ou um par de alunos para clarificação, bem como pode ratificar um aluno ou um par de alunos como seus ouvintes falantes primários para correção de erros.
- Configuração 4 A – arranjo interacional que se constrói quando o aluno toma o turno de fala do professor que está centralizado como falante principal interagindo com a sala como um todo e o ratifica como seu ouvinte – falante primário para questionamentos de clarificação sobre vocabulário, estruturas gramaticais ou resoluções de exercícios.
- Configuração 4 B – quando o grupo de alunos ratifica o professor como ouvinte-falante primário para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não fazem parte da lição, enquanto os outros alunos não participam da interação.”

Finalmente, foi feita a investigação dos possíveis conflitos sobre interação.

Para tal, foram utilizados os dados das sessões de visionamento e dos diários. A análise e discussão dos dados foi desenvolvida dentro dos pressupostos teóricos ora discorridos. É importante lembrar que, durante as análises, surgiu a necessidade de se ouvir a voz dos alunos em sala de aula para compreender a interação. Tal fato não foi possível devido à forma como foram gravadas as aulas. Este incidente impediu a compreensão de alguns aspectos desse estudo.

# **CAPÍTULO III**

# **RESULTADOS**

---

---

### 3. Considerações iniciais

Este capítulo apresenta nossa interpretação sobre os dados. Os resultados foram obtidos através de questionários, entrevistas semi-estruturadas, observações e filmagens de aulas, diários dos participantes e da pesquisadora, sessões de visionamento e transcrições das aulas, como mencionado no capítulo anterior.

A primeira seção a ser apresentada visa a responder à primeira pergunta da pesquisa, acerca de como os professores participantes definem o processo interacional. Esta discussão é baseada nos dados de um questionário respondido por eles (Anexo B), nas anotações das observações de aulas feitas pela pesquisadora e a interpretação é feita à luz das teorias que conceituam interação.

A segunda seção visa a responder à pergunta de número dois sobre a construção da interação em sala de aula. Nesta seção são apresentados recortes da aula nos dois contextos, anotações de campo da pesquisadora, trechos das sessões de visionamento e diários. A interpretação é feita através da análise da alocação e comportamentos de turno e das estruturas de participação dos professores durante as aulas (Silva, 2003).

A seguir, são apresentadas as percepções dos alunos sobre a prática dos professores participantes com base nos dados de uma entrevista semi-estruturada (Anexo C) e anotações de campo da pesquisadora, respondendo assim a terceira pergunta de pesquisa. A discussão é feita levando-se em consideração as crenças e expectativas dos alunos em relação ao ensino de LE, as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles e o papel que desempenham no processo.

E finalmente, a última seção apresenta os resultados da investigação da existência de conflitos sobre como o processo interacional é desenvolvido respondendo a quarta, quinta e sexta perguntas da pesquisa. Partindo das definições de conflito, dilema e tensão instrucional, faz-se uma discussão e categorização dos conflitos evidenciados. Também é discutida a natureza desses conflitos e de que forma eles interferem na abordagem de ensinar dos professores. Para estas análises, são triangulados dados das anotações da pesquisadora, diários dos professores participantes, sessões de visionamento e entrevistas semi-estruturadas com os alunos. O quadro 05 abaixo resume as análises:

<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Análise</b>
1. Como os professores participantes definem o processo interacional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso do professor</li> <li>• Teorias de interação</li> </ul>
2. Como é a prática dos professores nos dois contextos de ensino (escola regular e curso livre) em termos de interação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades propostas</li> <li>• Movimentos pedagógicos</li> <li>• Alocação e comportamento de turnos</li> </ul>
3. Quais as percepções e reações dos alunos ao processo interacional que é construído nos dois contextos e ao tipo de interação que é construída?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevância do aprendizado da LE</li> <li>• Estratégias de aprendizagem</li> <li>• Expectativas dos alunos</li> <li>• Reações à abordagem do professor</li> <li>• Experiências anteriores</li> <li>• Movimentos pedagógicos</li> </ul>
4. Os professores de inglês enfrentam conflitos quando atuam em contextos escolares diferentes? 5. Se os conflitos existem, são de que natureza? 6. Quando presentes, de que forma esses conflitos interferem nos contextos de ensino e na abordagem de ensinar dos professores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensões instrucionais</li> <li>• Dilemas ou conflitos</li> </ul>

**Quadro 05: Perguntas de pesquisa e padrões de análise**

### **3.1. Resultados da análise do conceito de processo interacional**

A análise das percepções que os professores têm sobre o conceito de interação pode revelar as teorias subjacentes às suas práticas, uma vez que eles tentam justificar porque a interação é ou não é relevante para a aquisição da LE pelos alunos. Partiu-se das perspectivas conceituais de aprendizagem através do *insumo compreensível* (Krashen, 1983), da *modificação do discurso* (Hatch, 1978, Long 1983, 1985, 1996, Pica, 1986, Ellis, 1991), da *negociação de sentido* (Porter, 1983, Swain, 1985, Gallaway 1994, Lamy e Goodfellow 1999, Gass e Varonis, Young, Doughty, Foster apud Hall e Verptaetse, 2000), da *interação social* (Van Lier, 1996, Lantolf, 2000) e da *análise da conversação* (Goffman, 1963, Sacks, Schegloff e Jefferson, 1978, Goodwin, 1981, Heap, 1997, McCarthy, 1991) para se fazer a análise dos dados. Os exemplos a seguir ilustram os conceitos formulados pelos professores e estes últimos foram contrastados com as anotações de campo feitas pela pesquisadora.

#### **3.1.1. Maria**

A professora Maria não demonstra, no discurso, que a aquisição de uma L2 seja somente uma questão de compreensão do insumo, como afirma Krashen (1983). Ela afirma que a interação é um meio para a aquisição de uma segunda língua. A referida colaboradora acredita na interação dentro de uma *perspectiva sócio cultural* com foco na *negociação de sentido*. O exemplo 1 apresenta o trecho em que Maria define interação e fala de sua importância para a aquisição de uma LE:

(Exemplo 1)

*Maria– Para mim interação é uma **troca de experiências**<sup>50</sup> **entre indivíduos sobre um tema em comum**<sup>51</sup>. Ela é um fator de relevância porque na língua estrangeira é de fundamental importância a troca de experiências entre os alunos para uma **facilitação da aprendizagem**, afinal de contas o conhecimento deles nunca é o mesmo. Em vocabulário, por exemplo, é muito variado o grau de conhecimento de cada um. Se eles têm oportunidade de interagir uns com os outros, podem aprender assim, com uma naturalidade maior do que se o professor tivesse que intervir formalmente.*

Esta definição foi evidenciada nos trechos do questionário em que a professora participante considera interação como um fator abrangente de integração social. Para ela, a interação é a troca de experiências, é o meio para se alcançar o objetivo maior que é a comunicação. Esta professora vê a interação também como construção do conhecimento e é através dela que os alunos podem aprender a se comunicar, mesmo que não tenham ainda uma boa competência lingüística. É por meio da interação que a construção desta competência vai se desenvolvendo.

Acreditamos que a professora Maria define interação como negociação de sentido dentro de uma perspectiva sócio cultural, pois pelas aulas observadas no centro de extensão, ela tem uma preocupação em promover trabalhos colaborativos em que um aluno serve de *andaime* para que o outro aprenda. Nestas atividades, os alunos trocam informações ou negociam sentido de forma que preenchem as lacunas de conhecimento que eles ainda têm.

---

<sup>50</sup> A troca de experiências foi interpretada pela pesquisadora como trocas de informações ou turnos que os alunos fazem quando estão desempenhando as atividades em pares ou grupos.

<sup>51</sup> Os trechos em negrito são significativos para a definição de interação do professor.

### 3.1.2. Renato

O professor Renato discute interação de uma forma mais geral que a professora Maria. Para ele, a interação também não está relacionada somente ao insumo compreensivo que será compreendido pelo aluno, modificando posteriormente sua interlíngua. O exemplo 2 ilustra a forma como ele conceitua interação:

(Exemplo 2)

*Renato – interação é a **ação integrada**, com **objetivos compartilhados**. Ela é importante porque estimula o trabalho em grupo e a língua estrangeira, sendo **essencialmente comunicação** depende muito disso.*

Semelhante ao conceito dado pela professora Maria, a interação para ele é uma ação desenvolvida em coletivo para alcançar objetivos comuns, ou seja, dentro de uma visão de negociação de sentido. O grupo constrói o conhecimento de forma integrada.

Os professores concordam que a interação é de grande relevância para a aprendizagem de uma LE. Várias são as funções dessa interação apresentadas por eles nos questionários e que seriam benéficas à aprendizagem de uma LE (ver quadro 05).

<b>Relevância</b>	<b>Renato</b>	<b>Maria</b>
Estímulo à fala		
Comunicação		
Troca de experiência (turnos)		
Facilita aprendizagem		
<i>Andaime</i>		

**Quadro 06: Relevância da interação para o ensino de LE**

Observa-se que, no discurso do professor, a importância atribuída à interação está relacionada aos princípios da abordagem comunicativa, da comunicação real e da significância das tarefas (Motta, 1999, p. 29). Ambos professores definem a interação como o momento em que o aluno tem para a produção oral. Esta produção tem uma função que é a comunicação, como mencionado pelo professor Renato. No entanto, para compreender melhor tais definições, foi necessário investigar melhor como esta interação foi construída na prática e com que tipo de atividades.

### ***3.2. Resultados da análise da aula dos professores participantes***

Esta seção destina-se à análise e à discussão dos dados que foram orientados pela segunda pergunta de pesquisa já apresentada no capítulo introdutório. Trata-se de observar como a prática dos professores participantes é desenvolvida em termos interacionais. Será apresentada a análise do tipo de atividade escolhida pelos participantes, como eles as desenvolvem nos dois contextos e a análise da interação em sala de aula. A discussão dos tipos de atividade desenvolvidas pelos participantes pode revelar as crenças subjacentes à prática deles e a forma como elas são aplicadas podem revelar crenças semelhantes às outras ou diferentes, e também outros aspectos da abordagem de ensinar.

A análise de uma aula típica do professor é relevante para este trabalho, pois, através dela, pode se compreender melhor como o processo interacional é construído pelos grupos analisados.



### 3.2.1. As atividades desenvolvidas

Os professores relataram nos questionários que desenvolvem atividades para promover interação. Estas atividades são bastante diversificadas. O quadro 06 apresenta os tipos de atividades que os professores disseram que utilizam para promover interação nos dois contextos: centro de extensão (C.E.) e escola regular (E.R.).

Atividades	Renato		Maria	
	C.E.	E. R.	C.E.	E. R.
<i>Information gap</i>				
Elicitação				
<i>Role play</i>				
Discussão debate				
Correção em pares				
Conversação livre				
Músicas				
Repetição				
Discussão de tópicos gramaticais				
Resolução de problemas				
Apresentação de opiniões				

Atividades desenvolvidas

**Quadro 07: Atividades propostas pelos professores para promover interação**

Percebe-se que a variedade de atividades é muito diferente nos dois contextos. As atividades que os professores participantes desenvolvem no C.E. condizem com o tipo de atividade propícia à aprendizagem de forma mais interativa, como por exemplo, *information gap*, resolução de problemas e conversação livre. Como mencionado por eles nos questionários e na sessão de visionamento, os alunos sentam-se em círculo, o número de alunos é reduzido, as aulas são dadas na língua alvo, o que facilita o desenvolvimento das habilidades de percepção e produção oral e escrita. Nesse contexto, os alunos se mostram interessados e participam ativamente do processo.

Ambos os professores trabalham no contexto do C.E. de forma a atender a proposta da abordagem comunicativa de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para isto, os alunos desenvolvem atividades com as quais eles podem verbalizar idéias na língua alvo em contextos reais com pares ou grupos. Eles dão suporte à compreensão dos alunos através de elicitación na língua alvo, exemplos no quadro e associação de conceitos. Os alunos constroem o significado coletivamente, mas, na maioria das vezes, com os turnos iniciados pelos professores. Os professores justificam sua abordagem afirmando que, desta forma, os alunos ficam mais à vontade, interessados e mais produtivos.

Já na E.R., os professores relatam o uso de poucos tipos de atividades em pares e grupos, para que os alunos trabalhem de forma a negociarem sentido ou construam o conhecimento na LI. Neste contexto, ambos os professores utilizam a língua materna a maior parte do tempo. Apenas a professora Maria utiliza a LI, em alguns momentos, para o gerenciamento da aula, ou seja, para cumprimentar e despedir-se dos alunos, fazer a chamada, etc. Os alunos sempre se sentam em fila indiana e as atividades enfatizavam a estrutura da LI e apresentação de vocabulário de forma tradicional e centrada no professor, havendo pouca elicitación do conhecimento prévio dos alunos.

Os professores afirmam que os alunos da E.R. se mostram resistentes às atividades interativas, que é difícil controlar um grupo tão grande de alunos, e que encontram obstáculos com os setores administrativos da escola. Talvez esta resistência dos alunos seja um reflexo da abordagem de ensinar a que eles sempre estiveram expostos.

O exemplo 03 transcrito abaixo apresenta a justificativa do professor Renato para não desenvolver atividades de produção oral. Ele afirma que os alunos têm pouco interesse e não querem desenvolver as atividades propostas:

(Exemplo 03)

Pesquisadora: *E eles não têm aulas iguais as que nós temos no curso livre (+) diálogos mais simples dentro do nível deles what's your name? My name is fulano what's your address (+) eles têm este tipo de aula?*

Renato: *isto eu já pensei desde a quinta série (+) e tentei colocar mas é: não deu (+) até hoje eu não consegui né (+) um ano e pouco e eu não consegui porque eles (+) eu fiquei meio desencorajado né tentei e ninguém quis né depois eu desisti mas eu penso sim em fazer isto (sessão de visionamento)*

O exemplo 04 traz a justificativa da professora Maria a não desenvolver atividades em pares na escola regular a fim de promover interação. Ela afirma ter receio de perder o controle da disciplina da turma.

(Exemplo 04)

Maria: *Tenho um certo receio de solicitar a eles que trabalhem em pares porque acho que eles podem aproveitar para atrapalhar a aula, uma vez que certos alunos não demonstram interesse em trocar experiências num trabalho em grupo, mas apenas conversar e perturbar. É claro que se eu não colocá-los para fazer esse tipo de atividade (em pares e grupos) eles nunca vão aprender a se desenvolver e a amadurecer.(diário 01- E.R)*

Sabemos que os dois contextos têm um formato diferente, mas observa-se que os professores quando atuam no C.E. seguem uma abordagem mais comunicativa e na escola regular, uma abordagem tradicional com foco na gramática e tradução. Os professores afirmam enfrentar dificuldades em colocar em prática, na escola regular, o que eles acreditam ser essencial para a aquisição, no caso, as oportunidades de interação para negociação de sentido.

A seção a seguir analisa e discute mais detalhadamente o modelo interacional construído pelos participantes nos dois contextos.

### 3.2.2. Análise da interação

A análise da interação construída em sala de aula é relevante para o nosso estudo, pois, através dela, julgamos ser possível não só compreender melhor a abordagem do professor e a participação dos alunos como também compreender as funções das formas utilizadas no discurso. Este tipo de análise é importante, visto que são considerados, dentre outros aspectos, a fala do professor e dos alunos, a alocação e os comportamentos de tomada de turnos dentro do contexto em que estão inseridos (Tsui, 1995, p.13). Como foi mencionado no Capítulo II referente à Metodologia, três aulas de cada professor foram filmadas em dois contextos diferentes. Escolhemos uma aula de cada professor com duração de aproximadamente trinta minutos, o que foi feito nos dois contextos, e em seguida as transcrevemos. Em cada aula foram contados os turnos ali existentes, como mostra o quadro a seguir:

<b>Nº de turnos em aproximadamente 30 minutos</b>	<b>Maria Centro de extensão</b>	<b>Maria Escola regular</b>	<b>Renato Centro de extensão</b>	<b>Renato Escola regular</b>	<b>Total de turnos</b>
	130	71	144	76	421

**Quadro 08: Número de turnos em uma aula de aproximadamente trinta minutos**

Na próxima seção serão discutidos os aspectos relativos à fala dos professores. A análise das tabelas a serem apresentadas representa o número de ocorrências presentes nos turnos de fala registrados na tabela número 07.

### 3.2.2.1. A fala do professor

Com o propósito de compreender a fala do professor foram instaurados os seguintes procedimentos: a) partiu-se da análise dos movimentos pedagógicos que constituíam a comunicação veiculada em sala de aula; b) procedeu-se a uma investigação dos tipos de perguntas feitas por ambos; e c) estabeleceu-se uma análise das funções que elas exercem. Pensamos ser importante mencionar que infelizmente, há a possibilidade deste estudo vir a apresentar dados e metodologia passíveis de questionamento. De fato, algumas dúvidas podem surgir em relação aos seguintes fatos: duração das aulas e ausência de alguns dos registros de fala dos alunos - o que deixa um pouco a desejar na compreensão detalhada dos aspectos interacionais. Os resultados que serão aqui apresentados dão indicações de como a linguagem é modelada nas aulas que compõem nosso corpus.

Para a análise lingüística que rege a aula de inglês dos participantes, partiu-se da categorização de quatro movimentos pedagógicos que foram utilizados por Pedro (1992.<sup>52</sup>). Acredita-se que estes movimentos são comuns em qualquer contexto pedagógico. Eles são padronizados e utilizados por professores e alunos na construção de um discurso que é típico de sala de aula. Segundo Pedro (1992, p.55), é possível classificar, a partir desta análise, a importância pedagógica dos enunciados e o conteúdo da comunicação.

Os movimentos pedagógicos foram contados dentro dos turnos, o número de ocorrências foi analisado, classificado e interpretado pela pesquisadora. O quadro a

---

<sup>52</sup>Quatro movimentos pedagógicos foram categorizados primeiramente por Bellack (1966): Movimentos de estruturação (STR), Movimentos de solicitação (SOL), Movimentos de resposta (RES), Movimentos de reação (REA). O quinto movimento pedagógico foi definido por Lundgren (1972, 1977) como Movimento de ajuda individual (HEP) (Pedro, 1992, p.54). A definição detalhada dos movimentos pedagógicos se encontra no Capítulo II referente à Metodologia.

seguir apresenta os movimentos pedagógicos dos professores nos contextos em que atuam:

<b>Participante</b>	<b>STR</b>	<b>SOL</b>	<b>RES</b>	<b>REA</b>	<b>Total</b>
<b>Maria (C.E.)</b>	13	44	06	19	85
<b>Maria (E.R.)</b>	05	20	08	05	38
<b>Renato (C.E.)</b>	10	44	04	33	93
<b>Renato (E.R.)</b>	01	03	09	05	18
<b>Total</b>	29	111	27	62	234
<b>Frequência</b>	6,9 %	26,4%	6,4%	14,7%	

**Quadro 09: Movimentos pedagógicos nas aulas dos participantes nos dois contextos**

As aulas selecionadas são bastante diferenciadas do ponto de vista contextual. Apesar disso, encontramos um padrão de interação bastante estável, dominado pelo professor e caracterizado pelo padrão “pergunta-resposta e confirmação”. Excetuando a atuação do professor Renato na E.R., todos os movimentos de estruturação (STR) pertenceram ao professor. Ambos os professores utilizam este movimento com a função de dar instruções para as atividades e para explicar aspectos gramaticais.

Observa-se que apesar de os professores promoverem aulas mais interativas no C.E., ainda assim, eles centralizam a aula com muitas explicações. Nos diários e na sessão de visionamento, a professora Maria demonstra uma preocupação muito grande com a questão da distribuição dos turnos e de sua presença forte durante as atividades. Ela afirma que tem uma tendência a centralizar a aula em sua pessoa, dominando a maior parte dos turnos não conseguindo promover a autonomia dos alunos para falar. O exemplo 06 ilustra esta preocupação da professora:

(Exemplo 06)

Maria: *assim tem umas coisas que a gente faz poucas (+) há uma interação e eu sou o centro a minha presença é muito forte né (+) então eu acho que eu precisava começar a entregar isto mais para eles começarem a ter uma forma de interação* (sessão de visionamento: linhas 914 a 917)

Observa-se, pelo quadro 8 citado acima, que grande parte dos movimentos lingüísticos dos professores são utilizados para solicitar informações dos alunos (SOL) ou avaliar as respostas dadas por eles (REA), ou seja, o professor pergunta, o aluno responde e ele avalia a resposta dada. Esta seqüência discursiva foi nomeada por Cazden (1988) citado por Silva (2003, p.98) como “iniciação-resposta e avaliação<sup>53</sup>” e serve para controlar e monitorar a comunicação na sala de aula tanto no âmbito do comportamento quanto da fala. Este modelo caracteriza um discurso assimétrico e tradicional em que os alunos têm poucas oportunidades de iniciativa, já que cabe a eles somente responder ao professor (Silva, 2003, p. 98). No entanto, percebe-se que nem todos os movimentos de elicitación são seguidos da seqüência discursiva acima.

### 3.2.2.2. Solicitação

Nas aulas transcritas, observamos que os movimentos de elicitación foram muito relevantes, daí a necessidade de compreendê-los melhor.

Nesse estudo, a elicitación<sup>54</sup> chamada por Pedro (1992, p.54) de solicitação, efetiva-se por meio de perguntas ou afirmações feitas para encorajar os alunos a falarem, para checar a compreensão deles sobre o assunto estudado ou para exercer controle. Silva (2003, p. 98) afirma que a elicitación feita para o grupo todo sem nomear

---

<sup>53</sup> - *Initiation - Response - Evaluation*

<sup>54</sup> Elicitación- ato cuja função é requerer uma resposta lingüística, embora a resposta possa ser não verbal (Tsui, 1994, p. 84).

os alunos é positiva, pois “dá ao aluno a liberdade de se expressar e essa condição é favorável à comunicação”. Esta estratégia é nomeada por Denscombe (1985, p.143) como *co-opção*. O professor elicit, os alunos respondem e a reação do professor às respostas dos alunos é determinada pela forma como ele avalia as respostas dadas pelos alunos.

Percebemos que a elicitación é predominante nos dois contextos, com exceção da aula do professor Renato na E.R. e, por isso, faz-se necessária uma compreensão melhor desse movimento. Para tal, procedemos-se a uma análise dos tipos de perguntas feitas pelos professores em aula e das funções que elas exercem no processo interacional. As perguntas foram baseadas na categorização feita por Tsui (1995, p. 27) apresentadas a seguir como, “referenciais” e “de demonstração”<sup>55</sup>. O quadro 09 apresenta a análise do tipo de pergunta utilizada pelos professores nos momentos de elicitación:

<b>Participante</b>	<b>Perguntas de demonstração</b>	<b>Perguntas Referenciais</b>	<b>Total de perguntas</b>
<b>Maria (C.E.)</b>	07	22	29
<b>Maria (E.R.)</b>	25	01	26
<b>Renato (C.E.)</b>	16	05	21
<b>Renato (E.R.)</b>	---	03	04
<b>Total</b>	48	31	80

**Quadro 10: Tipos de perguntas feitas nas aulas dos professores participantes nos dois contextos**

De maneira geral, o total de perguntas feitas pelos professores (80) é significativo, levando-se em consideração o número de solicitações, 111 ou 26,4%, e o número de turnos das aulas analisadas 421 ou 100%. A primeira vista, a análise do total de perguntas, sugere que os professores fazem mais perguntas de demonstração do que referenciais. No entanto, ao investigar detalhadamente os dados verifica-se que há uma

<sup>55</sup> *Display* – (de demonstração, de exposição) perguntas feitas pelo professor para elicit respostas dos alunos que ele já conhece a resposta. Estas perguntas geram interações típicas do discurso didático. Referenciais- perguntas feitas pelo professor sem que ele espere uma resposta pré-estabelecida. Este tipo de pergunta gera interações típicas da comunicação social e estimulam a negociação de sentido (Tsui, 1995, p.27).



variação entre os tipos de perguntas feitas pelos professores nos dois contextos. No C.E., por exemplo, a professora Maria faz mais perguntas referenciais do que as de demonstração, o que julgamos ser positivo. Contudo, na E.R., ela faz mais perguntas de demonstração. O professor Renato faz mais perguntas de demonstração do que perguntas referenciais no C.E. e, na E.R., ele faz poucas perguntas das duas naturezas.

Os exemplos a seguir ilustram o tipo de perguntas feitas pelo professor Renato nos dois contextos:

(Exemplo 07)

Renato – C.E

*Renato: So, what tense is this? Brazil won in two thousand two (+) what tense is this? (pergunta de demonstração)*

*Priscila: past*

*Renato: what past?*

*Priscila: Simple*

*Renato: How long did you study by yourself? (pergunta referencial)*

*Patrícia: two years before entering in college.*

(Exemplo 08)

Renato- E.R.

*Renato: Quem é o monitor desta turma? (pergunta referencial)*

*Pedro: monitor?(+) ah não sei não*

*Renato: Em qual texto você está? (pergunta referencial)*

*Sandro: este*

O professor Renato, no C.E., faz mais perguntas de demonstração do que referenciais, gerando poucas situações de comunicação real iniciadas pelo professor. As perguntas de demonstração são, geralmente, utilizadas pelo colaborador para verificar o conhecimento da estrutura gramatical, ou metalinguagem dos alunos. As perguntas referenciais são utilizadas para ouvir as opiniões dos alunos e discutir os tópicos estudados. No contexto da E.R., ele quase não faz perguntas referenciais ou de demonstração para elicitare o conhecimento prévio dos alunos. O número de perguntas que o referido professor faz é muito reduzido e, também, a fala dele na sala de aula não

é muito predominante. As quatro perguntas referenciais que ocorreram na E.R. foram utilizadas para exercer controle de disciplina como demonstra o exemplo 08.

Os exemplos 09 e 10 a seguir ilustram os tipos de perguntas utilizadas pela professora Maria:

(Exemplo 09)

Maria – C.E.

*Maria: What do you think of the law (+) when you separate (+) the mother is in charge of the child (+) do you think that it could be like the father or they may talk about it (+) what do you think? (pergunta referencial)*

*Leandro: In most part of the situation (+) the woman has to grow the children (+) but sometimes is different (...) it could change but looking more for the child*

*Maria: You've called (+) what's the verb tense? (pergunta de demonstração)*

*Luciana: perfect*

*Maria: present perfect (+) right? So you have to make the tag with this /?/ you've called the /?/*

*Luciana: haven't you?*

(Exemplo 10)

Maria – E. R.

*Maria: Você acabou tudo? (pergunta referencial)*

*Aluno: acabei tudo*

*Maria: September (+) e depois de May qual é o mês?/(pergunta de demonstração)*

*Alunos: June*

*Maria : vem antes do winter?o que é winter?*

*Alunos: inverno*

Maria, no C.E., tem uma atitude mais comunicativa. Ela elicit o conhecimento prévio dos alunos através de perguntas referenciais. As perguntas de demonstração são em menor número sendo utilizadas para checar os conhecimentos da estrutura gramatical ou para corrigir exercícios. Ela utiliza mais perguntas de demonstração na E.R. e utiliza as referenciais para exercer controle de disciplina usando a língua materna. A manutenção do controle é importante para a professora no contexto

da E.R., limitando, assim, as chances de comunicação real entre os alunos. Na E.R., a professora Maria utiliza a língua alvo e a língua materna, na maior parte do tempo, para avaliar o conhecimento dos alunos, embora o número de ocorrências seja menor do que no C.E.. Ela faz mais perguntas de demonstração, as quais os alunos respondem e ela confirma tais respostas, prevalecendo o modelo “iniciação-resposta e avaliação”.

Percebe-se, pelos exemplos discutidos, que as perguntas feitas em sala de aula exercem funções diferenciadas. Constata-se que quando os professores fazem perguntas de demonstração, prevalece o modelo de “iniciação-resposta e avaliação”. Observa-se que as perguntas referenciais são utilizadas para estimular a comunicação ou para manter o controle disciplinar da turma. Sinclair e Coulthard (1975, p.28) apud Tsui, (1994, p.82) afirmam que as perguntas referenciais são feitas pelo falante com a intenção de desencadear uma conversa. O falante pode utilizá-las para diversas funções, tais como: fazer o ouvinte confirmar, informar, engajar, esclarecer ou concordar<sup>56</sup> com o que ele diz. O quadro 08 apresenta a análise da função das perguntas feitas pelos professores em sala de aula:

<b>Participante</b>	<b>Informar</b>	<b>Confirmar</b>	<b>Concordar</b>	<b>Engajar</b>	<b>Esclarecer</b>
<b>Maria (C.E.)</b>	19	05	04	01	---
<b>Maria (E.R.)</b>	22	04	---	---	---
<b>Renato (C.E)</b>	16	04	---	---	01
<b>Renato (E.R)</b>	03	01	---	---	---
<b>Total</b>	60	14	04	01	01

**Quadro 11: Funções das perguntas nas aulas dos participantes nos dois contextos**

Esta análise demonstra e confirma novamente o modelo de iniciação por parte do professor, processo esse seguido de uma resposta do aluno que, por sua vez, é

<sup>56</sup> Informar – convida o ouvinte a fornecer informações. Para este estudo são consideradas as perguntas feitas sobre os conhecimentos de língua e as perguntas feitas para controlar a disciplina.

Confirmar- convida o ouvinte a confirmar a suposição do falante (*tag interrogative*)

Concordar- convida o ouvinte a concordar com o argumento.

Engajar- elicit o engajamento do falante.

Repetir e esclarecer- convida o ouvinte a reportar de outra maneira o que foi dito para ficar mais claro (Tsui, 1994, p.81-89).

avaliado de forma positiva e/ou negativa. A maior parte das perguntas feitas pelos professores tem a função de solicitar informações dos alunos<sup>57</sup>. É também representativo o número de perguntas para confirmar a argumentação. As questões utilizadas com a função de engajar, concordar e esclarecer quase não aparecem. Ao nosso ver a presença delas seria de grande valia já que estas são consideradas por alguns autores como as mais típicas de uma conversa real.

Verificamos que, apesar de haver uma variação entre os tipos de perguntas feitas pelos professores nos dois contextos estudados, tais colaboradores utilizavam estratégias ora tradicionais, ora comunicativas. Esta oscilação entre tradicional e comunicativo poderia ter relação com as crenças que o professor tem a respeito do contexto em que atua e em relação aos alunos e à forma como eles compreendem o processo de ensino e aprendizagem da língua. Por exemplo, a professora Maria quando em contexto do C.E., em que ela compreende que o objetivo da aula é a comunicação entre ela e os alunos na língua alvo, há o uso de mais perguntas referenciais, estimulando a comunicação. Na E.R., em que ela compreende que o objetivo é mais restrito ao ensino de gramática com foco nas formas e no ensino de vocabulário, há um uso mais considerável das perguntas de demonstração, limitando o desenvolvimento das habilidades de percepção e produção oral na LE.

### 3.2.2.3. Alocação e comportamentos de turnos

Para investigar a alocação e distribuição dos turnos nas aulas dos participantes, foram levantados dos dados as estruturas de participação mais representativas, baseando-nos na mesma configuração utilizada por Silva (2003)<sup>58</sup>. Esta

---

<sup>57</sup> A solicitação de informações é feita na maioria das vezes com perguntas de demonstração.

<sup>58</sup> As estruturas de participação já foram discutidas no Capítulo II referente à Metodologia.

discussão pode revelar resultados significativos, pois permite verificar se é o professor quem domina os turnos em sala de aula. Assim, torna-se possível investigar se ele desenvolve padrões de interação diversificados, tais como: monólogos, diálogos e conversas. Tais padrões de interação podem atingir o que Lamy & Goodfellow, (1999, p. 44) denominam “nível de interação contingente”. Em outros termos, seria verificar se todos participam desta interação de forma variada, ou seja, se há interação aluno x aluno, professor x todo o grupo ou somente professor x aluno específico.

A discussão a seguir tem por base a análise das estruturas de participação que foram mensuradas em minutos como demonstra o quadro sinótico (anexo F).

A tabela abaixo quantifica em minutos cada uma das estruturas de participação<sup>59</sup>:

<b>Participante</b>	<b>IA</b>	<b>IB</b>	<b>IC</b>	<b>ID</b>	<b>IIA</b>	<b>IIB</b>	<b>IIIA</b>	<b>IIIB</b>	<b>IIVA</b>	<b>IIVB</b>
Maria (C.E.)	6' 35''	3' 56''	0'	3' 2''	7' 5''	0'	11' 32''	5'	2'	0'
Maria (E.R.)	12' 45''	0'	0'	9'	0' 45''	0'	0'	0'	6'	0'
Renato (C.E.)	2'	0'	0'	13' 7''	6'	0'	11' 4''	8'	0'	0'
Renato (E.R.)	0'	0'	0'	0'	0' 45''	15'	4'	0'	0'	6'
<b>Total</b>	<b>20' 8''</b>	<b>3' 56''</b>	<b>0'</b>	<b>25' 9''</b>	<b>14' 4''</b>	<b>15'</b>	<b>26' 72''</b>	<b>13'</b>	<b>8'</b>	<b>6'</b>

**Quadro 12: Quantificação do tempo em cada estrutura de participação**

As interações do tipo I (Silva, 2003, p. 98) ocorreram nas aulas dos dois participantes. Os momentos em que o professor assumiu o papel centralizado, gerenciando e controlando a interação ocorreram nas aulas transcritas nas configurações IA e IB. A configuração IC não ocorreu nas aulas analisadas, mas será discutida tendo por suporte as anotações de campo da pesquisadora.

A configuração IA, ocorreu no momento em que o professor interagiu de forma centralizada, como falante principal, ratificando todos os alunos como ouvintes

<sup>59</sup> Capítulo II referente à Metodologia p. 64.

primários fazendo perguntas. Este arranjo interacional foi evidenciado de forma mais significativa na aula da professora Maria na E.R. (12min e 45 seg.) e no C.E. (6min. e 35 seg.). O exemplo 11 transcrito abaixo demonstra esta configuração:

(Exemplo 11)

Maria: *Vamos lá então qual o mês que vem antes de February?*

Alunos: *January*

Maria: */dz/ /dzanuery/*

Maria: *então primeiro é January ?*

Alunos: *January*

Maria: *vocês ainda estão falando /ja/ e é /dza/ repeat*

Alunos: */dzanuery/*

Maria: *número dois vem antes de November?*

Alunos: *October*

Maria: *vem depois do verão qual que é?*

Alunos: */?/*

Maria: *como que fala verão em inglês?*

Alunos: *Summer*

Durante esta interação (exemplo 11), a professora corrigia uma atividade no quadro elicitando as respostas dos alunos. Esta configuração foi muito utilizada pela professora Maria nos dois contextos para correção de exercícios e foi utilizada pelo professor Renato somente no C.E.. De um lado, esta estrutura de participação é criticada por alguns autores, visto que limita a participação dos alunos e diminui a motivação de aprender por ser uma prática “mecanizada” (Cazden, 1988, Hall, 2001, Silva, 2003). Por outro lado, apesar de ser uma prática controlada, parece-nos que ela pode ser considerada positiva em alguns momentos da aula. Poderia ser caracterizada como uma oportunidade que o professor tem para incentivar a participação dos alunos. Constatamos em nosso corpus que a maioria deles participava intensamente em coro ou individualmente, corrigindo os cadernos e, neste momento, não havia conversa paralela. Eles não pareciam demonstrar resistência a este modelo. Outro aspecto relevante, também verificado por Silva (2003, p.102) é o fato da professora não nomear os alunos

para responder. Eles participam livremente tomando o turno da professora para responder.

A configuração IB foi construída com a finalidade de realizar atividades de compreensão oral e ocorreu somente no contexto do C.E.. Apesar de não haver nenhuma ocorrência na aula transcrita do professor Renato no C.E., esta configuração foi relevante nas outras aulas observadas neste contexto. Os dois professores utilizavam o material de áudio, que fazia parte do livro didático, e também materiais extras, como músicas, por exemplo. O professor preparava os alunos com um “warm up” com o objetivo de organizar a interação e permanecia em uma posição centralizadora no momento da sondagem. O exemplo 12 mostra uma das formas de apresentação da atividade de compreensão oral após o “warm up” relacionado à fala dos bebês:

(Exemplo12)

Maria: *ok let's go to that right? (+) you have to listen to the interview and tick and check if you /?/*

(fita)

Maria: *so?*

Luciana: *it's not English*

Dalva: *it's mama English*

Maria: */?/ now you know that she said mama*

Luciana: *yes but it's not English*

Maria: *that's kind of universal (+) I mean even a Japanese baby is going to spell the same sound (+) so that's interesting right (+) because it doesn't matter the nationality they perform the same sound (+) all the babies (+) so that's interesting (+++) so why do they say (+) why according to the interview they say first mama?*

Luciana: *I think the sound (+) the first more people (+) make it with the month*

Maria: *mouth (+) but is it according to the interview that she said /?/ about the babies (+) what do you think (+) what's the information that the woman gave (+) don't you remember (+) ok (+) let's listen again and count how many tag questions do you listen if you want to take notes (+) just isn't she ok and try to guess why is mama the first word?*

Observa-se que, após tocar a fita, a professora elicitava o que os alunos compreenderam através de uma pista de contextualização “so?” e eles têm a liberdade de tomar o turno para verbalizar o que compreenderam. Como eles não conseguiram todas as informações, ela toca de novo e checa, desta vez, acrescentando um item gramatical a ser observado (*tag question*). Silva (2003) sugere que para se ter uma distribuição de turnos mais democrática e mais eficaz neste tipo de correção, é necessário que o professor peça aos alunos para discutirem em pares o que conseguiram tomar notas e somente depois o professor elicitaria as respostas. De acordo com as anotações de campo feitas por esta pesquisadora, tal modelo foi utilizado pelo professor Renato em algumas das atividades de percepção oral. Ele tocou a fita, pediu aos alunos que discutissem em pares as respostas e depois corrigia, elicitando as respostas de cada par.

A configuração IC, que é o arranjo interacional construído para que os alunos pudessem repetir listas de vocabulário, não foi evidenciada em nenhuma das aulas transcritas. No entanto, segundo as notas de campo da pesquisadora, ela ocorreu, de forma representativa, em outras aulas da professora Maria na E.R.. Este tipo de interação é típico das aulas tradicionais em que o professor controla o momento em que os alunos podem tomar o turno da fala, a duração dos turnos e o que devem falar (Silva, 2003, p. 106). Segundo a autora supra citada, os alunos entendem a mudança de código lingüístico devido a uma cultura de aprender língua estrangeira, que valoriza a pronúncia correta e que atribui ao professor o papel de exercer comandos, reorganizando as interações conforme os objetivos das atividades pedagógicas que propõe. Este modelo é positivo, segundo Silva (2003, p.106), pois os alunos têm a oportunidade de pronunciar novo vocabulário tendo o apoio do modelo do professor, contudo não deve ser o único modelo interacional proposto.



A configuração ID ocorreu de forma mais predominante na aula do professor Renato no C.E. (13 min) e na aula da professora Maria na E.R. (9 min.). Nesta configuração, o professor como falante principal ratifica um aluno para falar, pedindo para ler ou para resolver os exercícios. O exemplo 13 abaixo demonstra como esta configuração era construída na aula do professor Renato:

(Exemplo 13)

Renato: *you can use /sold/ you can use /sold/ yeah there are other words but you can use this (+) can you give the solution Patrícia?*

Patrícia: *the number of tourists decreased because there had been numerous bomb attacks*

Renato: *yes (+) it's all right or there had been numerous bomb attacks so the number of tourists decreased dramatically (+) what else? Because there had been (+) there had been numerous bomb attacks (+) ok (+) now number four I want Priscila to do it and number five you two do two minutes to correct the sentences*

Nas interações do tipo II, Silva (2003, p.98) afirma que “o professor permanece centralizado como falante principal e os alunos como ouvintes primários não se esperando que tomassem os turnos de fala durante estes momentos”. No presente estudo ocorreram as configurações de participação IIA e IIB.

A configuração IIA ocorreu com mais predominância no C.E. nas aulas dos dois professores (Maria 7 min e 30 seg.) e (Renato 6 min.). Nestes momentos, o professor ratificava os alunos como ouvintes primários para dar instruções, explicações do conteúdo ou para relatar fatos. Esta configuração se assemelha ao movimento pedagógico de estruturação (STR) já discutido anteriormente<sup>60</sup>. Na E.R. esta configuração só foi utilizada para dar instruções no início das atividades propostas. O exemplo 14 ilustra esta configuração:

---

<sup>60</sup> Capítulo II referente à Metodologia p. 64.

(Exemplo 14)

*Maria: an example ah (+) this room is really small (+) isn't it ? that's the tag question (+) this room is really small is positive (+) the tag question is negative isn't it (+) isn't it is the tag question (+) but suppose that I have a NEGATIVE sentence it isn't so big (+) is it? So my tag has to be positive (+) it isn't so big (+) is it? (+++) if you have a positive in one side the other is negative (+) if you have a negative here the other is positive (+) the idea is you just put the verbs like verb to be (+) modals (+) like can't she (+) can't he (+) and auxiliary do (+) does (+) did (+) the same verb tense you don't change the verb tense (+) so let's try (+) you dictate the sentence (+) right Dalva (+) and Dalva make the tag question here and then you dictate to Emerson and he gives the tag question*

Em suas pesquisas Silva (2003, p. 110) observou que neste tipo de configuração é rara a participação e a tomada de turno por parte dos alunos. No presente estudo, todavia, mesmo quando esta configuração é predominante, verifica-se que os alunos tomam o turno dos professores nos dois contextos, seja em língua alvo ou materna, para tirar dúvidas sobre as atividades propostas ou sobre o conteúdo<sup>61</sup>. Apesar desta tomada de turno ocorrer com mais frequência no C.E., acreditamos que tal procedimento seja positivo, pois os alunos se sentem à vontade para interagir. Atribuímos o fato da referida configuração estar mais presente no C.E. do que na E.R. às atividades que são desenvolvidas pelos professores em sala de aula, porque a nosso ver elas envolvem os alunos e os preparam mais para a comunicação.

A configuração IIB que se refere aos momentos em que os alunos interagem entre si sem a solicitação da professora, foi comum em todas as aulas. Infelizmente, devido a problemas técnicos não previstos, não foi possível registrar as falas dos alunos em sua totalidade. Esta configuração foi compreendida pela pesquisadora, de forma testemunhal, nos momentos de conversa paralela, que se constituíam de assuntos

---

<sup>61</sup> Neste estudo, no momento em que o aluno toma o turno do professor para solicitar alguma informação, a configuração muda, neste caso da IIA para IVA.

vinculados à aula ou não. Esta configuração foi mais predominante na aula do professor Renato na E.R.. Um grupo de alunos senta ao fundo da sala e conversa durante a maior parte do tempo sobre os acontecimentos da comunidade e isto incomoda o professor que, durante a aula, chama a atenção destes alunos.

Nas interações do tipo III, o professor assume o papel descentralizado, já que os alunos desenvolvem interações em pares ou interagem livremente para o desenvolvimento das atividades (Silva, 2003, p.98). Foram evidenciadas as configurações IIIA e IIIB nas aulas analisadas.

Na configuração IIIA, os alunos têm a oportunidade de se expressar na língua estrangeira.

“Eles interagiam em pares ratificando-se como ouvintes falantes primários e a professora, descentralizada, circulava monitorando a atividade interacional, colocando-se disponível, podendo ser ratificada como ouvinte falante primária por um aluno ou um par de alunos para clarificação, bem como podendo ratificar um aluno ou um par de alunos como seus ouvintes falantes primários para correção de erros” (Silva, 2003, p.98).

A referida configuração ocorreu de forma mais acentuada no C.E.. Ela será discutida com mais detalhes nos movimentos de ajuda na seção das percepções dos alunos.

Ainda na concepção da autora acima citada, a configuração IIIB, a turma toda interagiu entre si livremente. O arranjo interacional acontecia durante o aquecimento para as atividades, para discussão de assuntos relativos ao uso da língua e para solucionar alguma dúvida da turma. Nestes momentos, o professor lançava o assunto e discutia com os alunos sem haver controle na distribuição dos turnos. Todos participavam da interação. Este tipo de interação ocorreu somente no C.E. nas aulas dos dois professores. Na aula da professora Maria durante 5 minutos e na aula do professor Renato 8 minutos.

O exemplo 15 mostra como se deu esse arranjo interacional:

(Exemplo 15)

*Patrícia: so every time we have two actions (+) the last action is in the simple past and the action before is in the past perfect?*

*Renato: yes yes that's it Priscila /?/*

*Priscila: like eh I forgot the sentence antes de morar*

*Renato: eh (+) before I got these shoes had bought another pair of the same model very simple to produce but sometimes it's very confusing in some sentences (+) /./?/ the sentences that I did (+) I had been waiting for three hours when they finally arrived (+) I had been waiting (+) ah so it's past perfect (+) what kind of sentence is this (+) I had been waiting for three hours when they finally arrived (+)*

*Aluna: it can be continuous (+) an action that happened before/*

*Renato: yeah*

*Patrícia: so like/*

*Renato: I had been waiting/*

*Patrícia: something in progress*

*Renato: yes (+) in progress good (+) it's a continuing action in the present perfect when they arrived simple past like this ah (+) and also suggests that something /is/ been done for a long time (+) I had been waiting (+) also another one (+) I had been showering when the phone rang (+) what does it suggest? I had been showering when the phone rang (+) this (+)*

*Susana: while*

*Renato: while*

*Susana: while you are/*

*Renato: yes having shower*

*Susana: while you were having shower the telephone rang (+) the other action happened*

Já nas interações do tipo IV, Silva (2003, p.98) afirma que “o professor é ratificado como ouvinte-falante primário por um aluno ou por um grupo de alunos”. Há ocorrências das configurações IVA e IVB nas aulas transcritas.

A configuração IVA é o arranjo interacional que se construiu quando o aluno tomava o turno de fala do professor que estava centralizado como falante principal interagindo com a sala como um todo e o ratifica como seu ouvinte-falante primário para questionamentos de clarificação sobre vocabulário, estruturas gramaticais ou resoluções de exercícios (Silva, 2003, p.122). Esta configuração foi evidenciada nas

aulas da professora Maria nos dois contextos. No exemplo 16 de nosso corpus, a professora dava as instruções para uma atividade que seria desenvolvida em pares com foco no uso dos “*tag questions*”. O aluno toma o turno da professora para esclarecer a dúvida sobre como desenvolver a atividade usando a língua alvo e a professora usa exemplos para esclarecer melhor as instruções dadas. O aluno participa da negociação atuando como parceiro da professora.

(Exemplo 16)

Maria: *the activity is (+) I have to dictate the sentence and you have to give the tag question (+) ok? (+++) so (+) they don't like soap opera (+) you have to tell the tag for the sentence I dictated for you (+)*

Douglas: *I have to make the tag?*

Maria: *you have a negative sentence so you have to make the tag positive*

Douglas: *don't they like?*

Maria: *do they?*

Douglas: *do they?*

Maria: *no (+) remember (+) the tag /?/ is negative so you put the tag positive (+) they don't like soap opera (+) DO THEY? Do they like no (+) do they (+) now I have to dictate for you right (+) she has been an actress all her life (+) all her life/*

Douglas: *hasn't she?*

Maria: *hasn't she because it's positive and the tag is negative (+) she has been an actress all her life hasn't she? (+) you didn't want to be single (+)*

Douglas: *did I?*

Esta interação foi muito produtiva para o aluno Douglas e para seus colegas, do ponto de vista da instrução dada, pois os alunos puderam compreender melhor o que fora proposto, apesar de não terem participado diretamente da interação. O fato de os alunos terem a liberdade de interromper o professor durante as explicações é muito importante e demonstra a liberdade que eles têm em colocar questões e o interesse da professora em atender às dificuldades dos alunos. Silva (2003, p.125) relaciona o fato de os alunos não interromperem o professor durante as explicações aos valores atribuídos aos papéis sociais de cada um em sala de aula. Segundo a autora, ainda que o

aluno tenha o poder de interromper o professor, tomar o turno de fala como falante principal e ratificá-lo como seu ouvinte-falante, ainda assim, o professor continua sendo o principal gerenciador e organizador das interações. No entanto, do ponto de vista comunicativo, a atividade não foi muito relevante, pois o foco foi dado apenas nas formas e os alunos não utilizaram a língua com uma função comunicativa.

A configuração IVB ocorre, de acordo com Silva (2003, p.125), quando o grupo de alunos ratificava o professor como ouvinte-falante primário para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não faziam parte da lição, enquanto os outros alunos não participam da interação. Este arranjo somente ocorreu nas aulas do professor Renato na E.R. (6min.). Nas aulas da professora Maria, os alunos discutiam muitos assuntos, mas sempre relacionados à disciplina ou às atividades propostas. O exemplo 17 transcrito abaixo mostra como se deu esta configuração:

(Exemplo 17)

Sandro: *o professor fala inglês aí pra gente ver*

Renato: *o quê?*

Sandro: *qualquer coisa*

Renato: *anything*

Sandro: *o quê?*

Renato: *qualquer coisa*

*(trecho inaudível)*

Aluno: *ela é professora também (+) a aula lá é em inglês?*

*(a pesquisadora balança a cabeça que sim)*

Aluno: *isto humilha a gente (risos)*

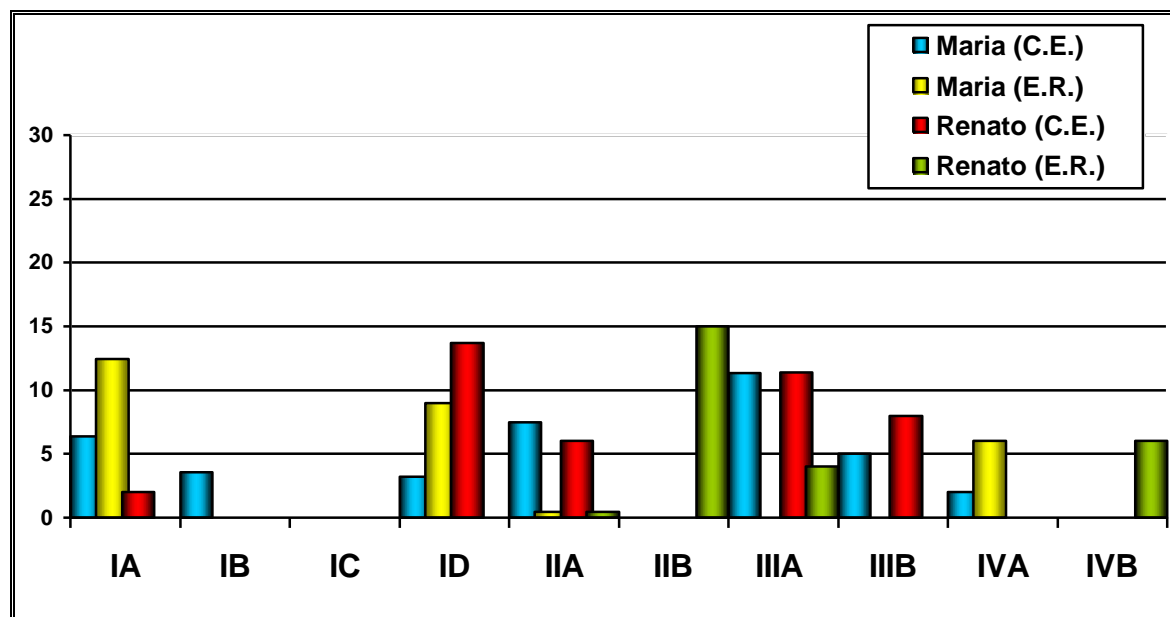
Rita: *na Letras é só português e inglês?*

Angélica: *na Letras você faz inglês (+) português (+) espanhol e /?/ só que demora*

Este arranjo interacional ocorreu somente na aula do professor Renato no contexto da E.R. (6 min.). A interação foi feita em língua materna e demonstra o interesse dos alunos em receberem insumos na língua alvo por parte do professor. Com base no excerto acima, percebe-se que os alunos compreendem o papel do professor

como o responsável pelo gerenciamento e organização das atividades pedagógicas e cobram isso dele.

O gráfico abaixo ilustra as estruturas de participação dos professores nos dois contextos:



**Gráfico 02: Quantificação do tempo em cada estrutura de participação**

Os resultados obtidos neste estudo confirmam pesquisas feitas anteriormente. A fala predominante em sala de aula é a do professor. O papel deste último é o de organizar a interação. Ele pode fazê-la de forma mais ou menos centralizada. Os professores participantes desse estudo, apesar das tentativas comunicativas, ainda centralizam a interação e distribuem pouco os turnos para os alunos. Isto acontece de forma mais acentuada na E.R..

Há a predominância de um modelo interacional bastante tradicional, ou seja, há uma elicitación do professor, uma resposta dos alunos e uma avaliação ou comentário por parte do professor. Isso ocorre com maior frequência na E.R.. Este modelo interacional foi também observado por Pedro (1992), McHouls's (1978), Cazden

(1988), Silva (2003) entre outros. É importante observar que não há somente um movimento pedagógico predominante nas aulas dos participantes. Há tentativas dos professores, principalmente no C.E., em dar voz aos alunos, em promover atividades que os alunos possam utilizar a LE para se comunicarem.

### ***3.3. Resultados da análise das percepções e reações dos alunos***

Esta seção visa a responder a terceira pergunta de pesquisa em relação às percepções e crenças dos alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês, a participação deles nas aulas e as reações deles sobre a abordagem de ensinar dos professores participantes. Para a discussão das crenças, e percepções e reações dos alunos, será apresentada uma análise quantitativa e uma análise qualitativa dos dados coletados em uma entrevista semi-estruturada respondida pelos alunos (Anexo B). Para a análise da participação dos alunos nas aulas será apresentada uma análise da interação.

Foram entrevistados quatro alunos de cada professor em cada contexto de atuação (C.E e E.R) somando um total de dezesseis (16) alunos. A análise quantitativa visa a demonstrar o interesse dos alunos pela disciplina em questão, as estratégias mais utilizadas por eles e se reconhecem a importância de aprendê-la. A análise qualitativa tem o objetivo de discutir as crenças dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e as reações deles às abordagens dos professores participantes.

Dentre os participantes, dez (10) afirmam ter interesse e gostar de estudar inglês e seis (6) afirmam não gostar. Os alunos que afirmaram não gostar, justificam dizendo que acham difícil aprender a língua e que não acham as aulas interessantes. O fato de os alunos estarem motivados ou não pode interferir no sucesso, ou não, da aprendizagem (Brown, 1994, p. 152).



Os alunos foram questionados quanto à relevância de se aprender inglês. Treze (13) destes alunos disseram ser importante aprender e, três (3) disseram que não. Percebe-se, pelos dados, que a maioria dos alunos que têm interesse em aprender inglês apresentam justificativas relacionadas às motivações integrativas e instrumentais<sup>62</sup>. É grande o número de alunos que acredita que o conhecimento da mesma é uma necessidade prática. Esses alunos são mais motivados a aprender inglês por motivos instrumentais, ou seja, eles podem ampliar a visão de mundo, aumentar as chances de arrumar um bom emprego e utilizar o aprendizado como ferramenta para auxiliar na leitura de textos. Muitos entrevistados também têm uma motivação integrativa para aprender a língua inglesa, ou seja, para conversar, para ouvir músicas, viajar, ou até mesmo mudar para o exterior.

O quadro abaixo apresenta o número de ocorrência das justificativas dos alunos para se aprender inglês e o que motiva:

<b>Relevância de aprender inglês</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Motivação</b>
Acha que não é relevante	3	---
Arrumar um bom emprego	10	Instrumental
Viajar	4	Integrativa
Ampliar conhecimentos	1	Instrumental
Ler textos em inglês	2	Instrumental
Ouvir músicas	3	Integrativa
Mudar para o exterior	3	Integrativa
Conversar	3	Integrativa

**Quadro 13: Relevância de se aprender inglês**

<sup>62</sup> Motivação instrumental: motivação em aprender a língua estrangeira para atingir objetivos instrumentais, tais como, trabalho, leitura de textos, traduções, etc. Motivação integrativa: Motivação em que os aprendizes desejam se integrar na cultura do país falante da língua em questão (Brown, 1994, p.153).

### 3.3.1. Estratégias de aprendizagem

Durante a entrevista (Anexo E), os alunos foram questionados acerca das estratégias que eles utilizam para aprender melhor a língua inglesa. Os alunos da E.R. mencionaram que assistem a filmes e lêem as legendas comparando as palavras e estudam em casa fazendo a revisão da matéria. Os alunos do C.E. afirmaram que aprendem quando lêem, escrevem, conversam em pares ou em debates.

O quadro abaixo apresenta o total de estratégias utilizadas pelos alunos nos dois contextos:

<b>Estratégias de aprendizagem</b>	<b>Maria</b>	<b>Renato</b>	<b>Total</b>
Assistir a filmes	2	2	4
Ler	4	3	7
Falar em inglês	2	2	4
Estudar em casa fazendo a tarefa de casa	7	3	10
Estudar gramática	2	2	4
Ouvir fitas	2	--	2
Escrever artigos	1	--	1
Ser corrigido pelo professor	1	--	1
Não traduzir	1	1	1
Ouvir música	2	2	2
Aprender vocabulário pelo contexto	1	1	1

**Quadro 14: Estratégias utilizadas pelos alunos para aprender inglês**

É interessante observar que o número de alunos que aprendem melhor com as atividades desenvolvidas em casa é maior em comparação com as outras estratégias (10). O número de alunos que afirmaram aprender melhor através da leitura também é considerável (7). Este fato pode estar relacionado às experiências de aprendizagem de língua que esses alunos tiveram anteriormente. O tipo de estratégias utilizadas pelos alunos pode interferir nas expectativas deles em relação à abordagem de ensinar do professor. A próxima seção discutirá o que os alunos participantes deste estudo esperam das aulas de inglês.

### 3.3.2. Expectativas dos alunos

Os alunos foram questionados sobre as expectativas deles em relação às aulas de inglês. Observa-se pelos dados que as expectativas dos alunos de ambos os professores estão direcionadas ao desenvolvimento de estratégias e habilidades, em sala de aula, que eles ainda não são capazes de desenvolver individualmente, como por exemplo, desenvolver as habilidades de percepção e a produção oral (*listening e speaking*). A maioria deles relatou que também aprende melhor através da leitura ou das tarefas de casa.

Os alunos entrevistados e oriundos da E.R. afirmam que as atividades em pares quase não acontecem nas aulas de inglês para o desenvolvimento da habilidade oral e concordam que elas seriam benéficas à aprendizagem. Segundo eles, seria mais fácil falar com o colega do que com a turma toda. No contexto do C.E., os alunos relataram que gostam das atividades em pares e reconhecem a importância delas para o desenvolvimento de habilidades, da prática oral e do reforço da matéria dada. O quadro abaixo apresenta algumas das atividades que os alunos de ambos os contextos esperam que o professor desenvolva em sala de aula:

<b>Expectativas dos alunos</b>	<b>Maria</b>	<b>Renato</b>
Mais livros para leitura		
Mais trabalhos em pares		
Músicas		
Mais oportunidades para debates		
Mais aulas na semana		
Exercícios de gramática		
Dar atividades mais difíceis		
Aula mais animada		
Atividades para comunicação		
Clareza nas instruções		

**Quadro 15: Expectativas dos alunos**

### *3.3.3. Reação dos alunos à abordagem do professor*

Para compreender melhor essa perspectiva, foi perguntado aos alunos se eles gostam ou não das aulas de inglês e o porquê. Todos os alunos da professora Maria afirmaram gostar de sua abordagem de ensinar na E.R.. Neste contexto, os alunos prestam atenção nas aulas, repetem as palavras e copiam a matéria do quadro. Eles afirmaram que gostam dos exercícios da apostila, pois através deles, eles aprendem palavras novas.

No C.E., três alunos afirmaram que a abordagem de ensinar da professora atende as suas necessidades e uma disse que não. A aluna que disse que a abordagem não a favorece, afirma que aprende melhor em casa, estudando gramática e fazendo exercícios escritos.

Dentre os alunos do professor Renato, quatro afirmaram que a abordagem de ensinar dele favorece à aprendizagem e quatro disseram que não. Os quatro alunos do C.E. disseram que a aula favorece à aprendizagem, pois eles têm a oportunidade de desenvolver, de forma variada, as habilidades de percepção, de produção oral e escrita, tanto individualmente quanto em grupos.

Na E.R. um aluno disse não gostar da aula por não ter interesse pela disciplina. Outro acredita que somente viajando para o exterior é possível aprender a LE e que na escola só se aprende o básico. Os outros dois afirmaram que o professor deve dar atividades mais difíceis e uma aula mais animada com menos explicações gramaticais.

O quadro abaixo ilustra a reação dos alunos à abordagem do professor:

Professor	Abordagem favorece a aprendizagem			
	Sim	Por quê?	Não	Por quê?
Maria	7	Conversação, trabalhos com livros ( <i>easy readers</i> )	1	Aprende melhor com exercícios de gramática
		Debates, exercícios para dar opinião		
		Conversação, livros, textos escritos		
		Não sabe explicar o porquê		
		Aprender palavras novas		
		Ela é muito clara com as coisas		
		Fala em inglês na sala		
Renato	4	Fala inglês o tempo todo	4	Aula monótona
		Muitos exercícios de listening		Exercícios muito fáceis
		Há trabalhos em grupos		Não tem interesse pela disciplina
		Exercícios variados		Só se aprende se viajar pra fora

**Quadro 16: Reação dos alunos à abordagem de ensinar do professor**

Observa-se que o objetivo da maioria dos alunos é a percepção e produção oral, visto que as justificativas dadas por eles no que diz respeito a gostar da abordagem de ensinar dos professores envolvem estas habilidades. Para os alunos, a sala de aula pode ser um lugar propício à aprendizagem. Sendo assim, na crença deles, a interação deve refletir o caráter comunicativo da sala de aula.

#### 3.3.4. Experiências anteriores

Para compreender melhor as crenças subjacentes às reações dos alunos ao ensino de inglês, foi feita uma análise das experiências anteriores dos alunos participantes<sup>63</sup>. alunos da E.R. afirmaram que ainda não tiveram a oportunidade de estudar inglês em cursos livres. Todos os alunos do C.E. tiveram aulas de inglês em E.R. e também em outros cursos livres. Percebe-se, pelos dados contidos no quadro 16

<sup>63</sup> Não podemos afirmar que estes resultados são uma regra geral. No grupo entrevistado, estes foram os resultados alcançados.

abaixo, que a maioria dos alunos teve uma experiência com aulas tradicionais, ou seja, aulas com foco na estrutura, na tradução ou no desenvolvimento da leitura. No quadro 13<sup>64</sup> anteriormente citado, a maior parte dos alunos afirmou que aprendem mais a disciplina em questão através da leitura de textos e de exercícios dados como tarefa de casa. Isto demonstra que eles já estão acostumados com este tipo de tarefa e que elas não se apresentam como desafio para eles. O quadro 16 abaixo transcrito mostra um resumo do tipo de atividade a que eles foram expostos em experiências anteriores de aprendizagem de inglês. Este dado reforça o resultado do quadro 15<sup>65</sup>, em que algumas das características das aulas que os alunos mais gostam são aquelas às quais eles não foram expostos anteriormente, ou seja, aulas que desenvolvam a percepção e a produção oral. Estas habilidades apresentam-se como desafios para os alunos e eles esperam que as mesmas sejam desenvolvidas em sala de aula pelos professores.

<b>Aulas Atividades</b>	<b>Expositiva</b>	<b>Lista de verbos</b>	<b>Tradução</b>	<b>Habilidades integradas</b>	<b>Gramática</b>	<b>Leitura</b>
<b>Maria</b>	2	1	4	1	---	---
<b>Renato</b>	---	---	2	---	4	2

**Quadro 17: Experiência dos alunos com outro professor**

### 3.3.5. Participação dos alunos nas aulas

Para analisar a fala do aluno em sala de aula procedeu-se à investigação dos mesmos movimentos pedagógicos da análise feita do discurso dos professores, como apresentado no quadro 08<sup>66</sup> e os movimentos de ajuda (HEP) foram cronometrados e

<sup>64</sup> Cf. p.99 da presente pesquisa.

<sup>65</sup> Cf. p. 101 da presente pesquisa.

<sup>66</sup> Cf. p. 79 da presente pesquisa.

serão discutidos separadamente no quadro 18<sup>67</sup>, pois não foi possível transcrever a fala dos alunos durante as atividades em pares ou quando eles interagiam entre si.

Alunos Participantes	STR	SOL	RES	REA	Total por contexto
Maria (C.E.)	---	06	45	12	63
Maria (E.R.)	---	09	17	02	28
Renato (C.E.)	05	12	41	09	67
Renato (E.R.)	---	24	04	17	45
<b>Total</b>	05	51	107	40	183
<b>Frequência</b>	3%	28%	58%	22%	

**Quadro 18: Movimentos pedagógicos dos alunos nas aulas dos dois contextos**

Observa-se que grande parte do discurso dos alunos preenche a função de demonstrar a aquisição de conhecimentos. A maioria das respostas dadas por eles foi para responder uma pergunta de demonstração feita pelo professor, que foi posteriormente avaliada como certa ou errada. Isto é confirmado pelo número elevado de movimentos de resposta 107 ou 58% do corpus em detrimento às reações espontâneas 40 ou 22%. Ressalta-se, também, que grande parte das reações espontâneas dos alunos não foi feita para comentar aspectos relativos à aprendizagem ou ao desenvolvimento das atividades durante a aula, como demonstra o exemplo 18:

(Exemplo 18)

*Rita: espera aí que eu vou tomar a minha agüinha básica/ (REA)*

*Paulo: é pra entregar o que? (SOL)*

*Pedro: tudo pra nota (+) (SOL)*

*André: aos irmãos na televisão meu/ (REA)*

*R: só eu e ela que vamos ver (+) não precisa preocupar/ (REA)*

*[ André: este final de semana (REA)*

<sup>67</sup> Cf. p. 105 da presente pesquisa.

Este fato implica um artificialismo no ato de comunicação que decorre na aula, onde há a existência de “feedback” do aluno e, raramente, ela é materializada em reações espontâneas (Pedro, 1992, p. 60).

Os movimentos de solicitação foram utilizados por eles para solucionar dúvidas sobre o conteúdo, sobre o cronograma e sobre o andamento das atividades. Percebe-se que os alunos têm a liberdade de fazer perguntas, embora algumas sejam feitas na língua materna. Estes momentos são muito utilizados pelos alunos do professor Renato, em que eles solicitam o auxílio dele para tirar dúvidas. Os alunos da professora Maria quase não utilizam a linguagem com esta função. Pode-se relacionar isto ao fato de a professora dizer que embora tente mudar, sua aula é muito centrada nela mesma.

No que diz respeito aos movimentos de reação, os resultados dão algumas indicações sobre a organização social da escola. O número de reações espontâneas dos alunos na E.R. é menor que no C.E., que também não é muito alto. Os movimentos de reação diferem dos movimentos de resposta, visto que não são diretamente provocados por movimentos de solicitação e servem para modificar e ou avaliar uma afirmação anterior (Pedro, 1992, p. 060). O fato de eles ocorrerem em menor número demonstra que os alunos trazem consigo uma crença de que o papel do aluno é apenas responder quando solicitado pelo professor. E ainda que o espaço do C.E. seja um local em que o professor estimula mais as reações espontâneas dos alunos fazendo mais perguntas referenciais prevalece o modelo de pergunta, resposta e avaliação. É possível que este resultado sofresse algumas alterações se não tivesse havido interferências de ordem técnica impedindo a transcrição das interações em pares e grupos que constituem os movimentos de ajuda.



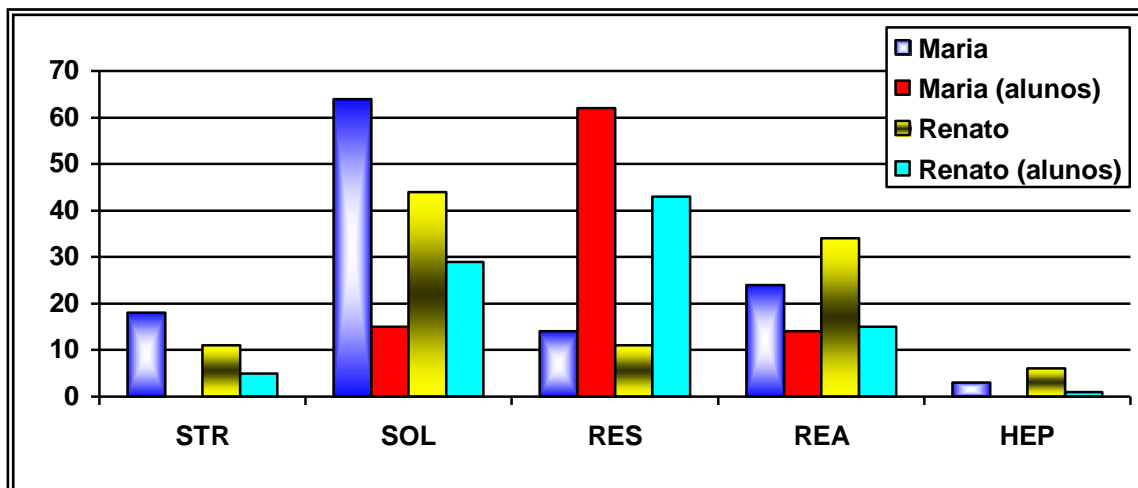
Estes movimentos foram cronometrados como apresenta o quadro 18 abaixo:

<b>Alunos Participantes</b>	<b>Movimentos de ajuda (HEP)</b>
<b>Maria (C.E.)</b>	11' 32''
<b>Maria (E.R.)</b>	---
<b>Renato (C.E.)</b>	12' 40''
<b>Renato (E.R.)</b>	2'

**Quadro 19: Movimentos de ajuda (HEP) dos alunos participantes**

De acordo com a tabela acima e as anotações de campo da pesquisadora, os movimentos de ajuda ocorreram em maior número no centro de extensão, quando alunos discutiam e colaboravam entre si no desempenho de atividades comunicativas. Esta negociação acontecia na maior parte do tempo na língua alvo, mas quando os alunos tinham dificuldades com o vocabulário se expressavam na língua materna. Os dois professores desenvolveram estas atividades em pares e grupos no C.E.. Na E.R. estas atividades não foram desenvolvidas por nenhum dos professores dentro do período das observações e filmagens. O único movimento de ajuda que ocorreu neste contexto foi de uma aluna do professor Renato que, na língua materna, auxiliou um outro aluno que estava tendo dificuldade em uma atividade de gramática (2min.).

O gráfico abaixo apresenta um resumo da distribuição relativa dos movimentos pedagógicos por agente, fazendo uma comparação do professor e dos alunos sem distinguir o contexto:



**Gráfico 03: Distribuição relativa dos movimentos por agente**

Confirmamos pelo gráfico 03 e pelo quadro 08<sup>68</sup> que o professor é quem prepara e organiza o contexto para a comunicação, como já foi discutido anteriormente. Os movimentos de estruturação feitos pelos alunos ocorreram em situações que o professor orientava os alunos para ler ou dar as instruções para as atividades. Percebemos que, dependendo da forma como o professor estrutura e organiza a interação para desenvolver as atividades, os alunos participam compartilhando do modelo comunicativo que é proposto pelo professor, o que ocorre sem muita resistência.

A elicitación (SOL) é também feita na maior parte do tempo pelo professor. Os alunos, em ambos os contextos, utilizavam mais a linguagem em sala de aula para responder às perguntas feitas pelo professor (RES). Esta participação é maior no C.E. devido ao tipo de elicitación feita pelos professores neste contexto. Apesar de os alunos terem oportunidade para usar a língua alvo nos trabalhos em pares e grupos (mais de um terço da aula), ainda assim, pode-se constatar em alguns momentos o modelo tradicional, ou seja, as perguntas feitas pelo professor, são seguidas das respostas dos alunos e há a avaliação posterior do professor.

<sup>68</sup> Cf. p. 79 da presente pesquisa.

Pode-se concluir também que no C.E., embora os alunos tenham mais oportunidades para desenvolver as habilidades de percepção de produção oral, o tipo de elicitación ou o tipo de atividade feita pelos professores ainda pode limitar as chances de comunicação. Os alunos, por sua vez, respondem bem a esta cultura interacional que é construída em sala de aula.

#### ***3.4. Resultados da análise dos conflitos sobre interação na sala de aula de língua inglesa***

Com base nos conceitos formulados pelos professores, percebemos que eles sabem da importância de uma aula interativa. Entretanto, eles enfrentam dificuldades em construir uma prática que, efetivamente, espelhe suas crenças e que atendam às expectativas dos alunos. Nesta seção são apresentados os resultados acerca das tensões e dos conflitos vivenciados pelos participantes nos dois contextos escolares, trazendo respostas às perguntas quatro, cinco e seis da pesquisa. Para isto, será feita uma distinção entre estes tipos de dificuldades que os participantes enfrentam e a discussão será estabelecida tendo como foco a interação. Os dados categorizados serão ilustrados e discutidos nas seções seguintes. Vale dizer que a categorização foi feita para uma melhor compreensão e discussão dos dados e não para enquadrar a abordagem do professor de forma fragmentada e estática.

### 3.4.1. Tensões instrucionais

Como discutido anteriormente, o professor enfrenta mais dificuldades em desenvolver uma aula interativa e sua prática real no contexto da escola regular. Este fato gera uma tensão no professor e pode haver um conflito da abordagem de ensinar, que ele acredita e que tem intenção de seguir, e a sua prática real. A prática do professor é permeada por estas dicotomias que podem ir contra a abordagem de ensinar dele e estas podem criar tensões e até mudanças no seu comportamento. Elas representam “divergências entre forças diferentes, limitações ou elementos na compreensão do professor sobre o *contexto escolar, a matéria* ou os *alunos*” (Golombek, 1998, p. 452). A seguir ilustramos essas tensões.

#### ***O contexto escolar***

Para a discussão das tensões desta categoria e dos conflitos a serem discutidos posteriormente, partiremos da definição de contexto proposta por Kramsch (1993, p.46), como o alinhamento da realidade que é moldado pelas pessoas através da comunicação. Neste estudo, o contexto será analisado dentro das dimensões situacionais e interacionais<sup>69</sup>. Dentro da dimensão situacional, contexto é o espaço físico ocupado pelos alunos e professor e os movimentos feitos por eles no espaço da sala de aula (*setting*). Na mesma dimensão, o contexto pode ser relacionado ao tempo destinado para cada atividade, ou ao instrumento, referindo-se ao tipo de canal escolhido para a transmissão da mensagem, ou seja, oral ou escrito, na língua alvo ou materna. Quanto

---

69 O contexto pode ser analisado nas dimensões: lingüísticas, situacionais, culturais, interacionais ou intertextuais (Kramsch, 1993, p. 46).

ao gênero (genre) refere-se ao tipo de atividade proposta pelo professor e desenvolvida por eles na interação.

No que diz respeito à dimensão interacional, esta se relaciona ao fato de o contexto ser criado na interação. Ele é construído, por um lado, na base das escolhas e crenças individuais de cada falante. Por outro lado, o contexto, é constituído levando em consideração os aspectos sociais e culturais, ou seja, por esses falantes sendo capazes de fazer inferências sobre cada um na base do conhecimento compartilhado socialmente e das suposições a respeito do mundo e a respeito de como alcançam os objetivos na interação. Faz-se necessário à compreensão do contexto escolar nestas dimensões para se compreender como um grupo social se organiza e o que leva os participantes de um certo contexto a agirem de determinadas maneiras (Grigoletto, 1997, p. 86).

Os interlocutores do contexto escolar comportam-se conforme as suas crenças e experiências pessoais como se estivessem de acordo com as normas preestabelecidas pelo seu meio sociocultural (Dalacorte, 1999, p. 145). Estas regras podem favorecer ou não a aprendizagem. Entretanto, esses interlocutores podem compreender o contexto escolar e seus objetivos de maneiras diferentes. Essa assimetria da compreensão do contexto por parte dos participantes pode gerar tensões e dificultar a relação para a construção do conhecimento. Por exemplo, se o professor não conseguir compreender os fatores que motivam a aprendizagem da língua estrangeira de um determinado grupo, pode gerar uma tensão entre a ação proposta pelo professor e a aceitação e compreensão por parte dos alunos.

Nos dados analisados, ficou evidenciado que o contexto da escola regular é o que mais gera tensões nos professores participantes, devido a fatores tais como: turmas grandes, alunos desinteressados e choque entre o desejo do professor e a expectativa do aluno. Esses fatores influenciam a tomada de decisão dos professores. O

exemplo 19 transcrito abaixo ilustra a tensão de um dos participantes que planeja ações e não consegue colocá-las em prática nesse contexto:

(Exemplo 19)

Renato: *agora tem um problema também que às vezes eu chego na sala de aula da escola pública cheio de boas intenções mas aí eles com a bagunça e tudo eu acabo ficando desnortado às vezes né (+) e às vezes eu acabo esquecendo o que eu queria dar de diferente ali (+) então na escola pública você chega super preparado assim com tudo planejado e às vezes mesmo assim não dá (+) às vezes você é obrigado a voltar atrás com uma coisa por muitas reclamações por um aluno que perdeu aula e acaba ficando um pouco confuso (sessão de visionamento, linhas:216-221)*

O contexto escolar deste professor é consideravelmente complexo. Por exemplo, as turmas têm entre trinta e quarenta alunos, há um grande problema de indisciplina e os alunos faltam muito. Estes fatores criam uma tensão entre as intenções e ações do professor. Ele acaba não conseguindo efetuar as ações a que se propõe. Há um choque entre o desejo do professor e o que ele interpreta como barreiras impostas pelo contexto. Neste caso, cabe ao professor compreender mais este ambiente para diminuir o efeito destas tensões que ele sofre. A reflexão sistematizada pode contribuir para a compreensão da prática do professor. Este último já busca gerenciar este conflito e compreender melhor o contexto em que atua, como demonstra o exemplo 20:

(Exemplo 20)

Renato: *(...) foi um momento de tentar entender porque elas são tão diferentes (+) é o número de alunos (+) é a idade dos alunos e várias outras coisas que você vai conseguindo é (+) compreender mais estas pessoas com quem você está lidando e a partir daí conseguir fazer mais coisas né produzir mais (sessão de visionamento, linhas 599-603)*

### *A matéria*

O status de uma disciplina em determinado contexto pode gerar tensões no professor à medida que ela não é valorizada como importante pelos alunos e outros membros da comunidade escolar. Nas últimas décadas, o inglês vem sendo colocado à margem em relação às outras disciplinas, que reflete, por exemplo, na baixa da carga horária da matéria. Esta marginalização influencia o comportamento dos profissionais e alunos de diversas E.R.. Muitas reuniões são marcadas nos horários da aula de inglês, essas aulas são colocadas nos últimos horários das sextas-feiras, muitos alunos são desinteressados e infreqüentes e a própria escola que não entende qual é a função da LE. Um desses problemas é relatado pela professora Maria que tem dificuldades em utilizar a língua alvo durante as aulas sem ter interlocutores na escola que a apoiem. O exemplo abaixo mostra que os colegas de Maria vêem o uso de inglês em sala como uma ameaça, sem compreender seu caráter educativo, podendo, até mesmo, a LE ser utilizada como instrumento de controle. A professora tem outra justificativa para não usar a língua alvo gerando um dilema interno:

(Exemplo 21)

Maria: (...) *a coordenadora falou olha não fale inglês o tempo todo (+) não fale inglês com eles porque eles vão ficar em pânico mas quer dizer tem que ser trabalhado aos poucos* (sessão de visionamento, linhas 565 a566)

(Exemplo 22)

Maria: (...) *eu nunca tentei porque eu tenho medo desta resistência porque uns vão entrar em pânico eles já até me falaram assim (+) tem dias que eu falo assim nossa eu não consigo controlar a conversa daquela turma e coisa e tal (+) aí um professor falou comigo porque você não fala inglês com eles chama a atenção em inglês eles vão ficar doidinhos e não vão entender nada mas pra mim é um pânico eu tenho tanto medo deles ficarem em pânico eu fico assim parece que eu respeito isto neles (+) se eu falasse inglês com eles seria uma agressão*

*eu sinto como se fosse uma agressão porque eu tenho o conhecimento e eles não tem (+) então assim eu faço de tudo para não deixar eles assim de a vontade (sessão de visionamento, linhas 568 a575)*

### ***O aluno***

Nos casos dos professores Renato e Maria, o perfil do aluno que eles têm na E.R. gera uma tensão quando eles tentam desenvolver uma abordagem sem obterem sucesso. Como afirmam, no contexto do C.E., o aluno está ali porque quer, porque sabe da importância da aprendizagem de uma LE. Devido a essa consciência, o gerenciamento da aula é mais fácil e significativo em termos de aprendizagem de LI.

O maior problema em relação ao aluno da E.R., como afirmam os participantes, é a falta de interesse. A desmotivação de alguns alunos gera uma indisciplina que atrapalha o desenvolvimento do grupo. Richards e Lockhart (1996, p. 52) afirmam que esta desmotivação pode estar relacionada às crenças que estes alunos têm em relação a este contexto escolar ou até mesmo em relação ao ensino de inglês, o que pode ser visto na citação abaixo:.

“As crenças dos alunos são influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem influenciar ambas as atitudes em relação à língua em si, como também a aprendizagem da língua no geral. O sistema de crenças dos aprendizes cobre um vasto campo de assuntos e elas influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua bem como o tipo de estratégias utilizadas pelos alunos<sup>70</sup>”.

---

<sup>70</sup> Inglês. “Learners’ beliefs are influenced by the social context of learning and can influence both their attitude toward the language itself as well as toward language learning in general. Learners’ belief systems cover a wide range of issues and can influence learners’ motivation to learn, their expectations about language learning, their perceptions about what is easy or difficult about a language, as well as the kind of learning strategies they favor” (Richards e Lockhart, 1996.p.52).



Assim como os alunos têm suas crenças em relação a determinados contextos, na relação social com o professor e com o grupo, outras crenças podem ser construídas. Algumas delas benéficas à aprendizagem, outras não. Quando esta crença incomoda um componente do grupo, cria uma tensão e faz, muitas vezes, com que este componente do grupo mude de comportamento. Percebemos que há um desencontro entre o que o professor propõe e o que os alunos esperam das aulas na escola regular. A crença de como se deve ensinar a LE na E.R. é bem evidenciada pelo tipo de atividades propostas para promover interação (ver quadro 06<sup>71</sup>).

Percebemos que as aulas dão ênfase na estrutura lingüística do inglês e na repetição do vocabulário. Os alunos, por sua vez, querem aulas em que sejam desenvolvidas as habilidades de percepção e produção oral (ver quadro 15<sup>72</sup>). No entanto, como os alunos da E.R. não estão acostumados com as atividades que desenvolvem estas habilidades, eles não sabem como se comportar. No exemplo 23 citado abaixo, ilustra esse desencontro:

(Exemplo 23)

Renato: *acho que eu estou pensando que talvez a escola pública tenha digamos culpa nisto porque na escola pública se você ri para um aluno talvez você acabe com uma aula inteira* (sessão de visionamento: linhas 53 a 61)

O professor tem uma crença sobre qual deve ser o papel do aluno durante as atividades comunicativas. O comportamento dos alunos, por sua vez, reflete que eles têm outras crenças sobre como devem se comportar durante as atividades ou que não compreendem qual deve ser o seu papel. Este desencontro de crenças e

---

<sup>71</sup> Cf. p. 74 da presente pesquisa.

<sup>72</sup> Cf. p. 101 da presente pesquisa.

comportamentos, muda ou acentua traços da personalidade do professor para que ele possa conviver com o grupo e manter uma certa harmonia.

Neste caso, quando o professor assume que deve ter este tipo de comportamento, sua crença passa a influenciar de forma negativa as suas escolhas nesse contexto. Ele passa a não desenvolver atividades comunicativas para não perder o controle da disciplina. O aluno percebe que o que foi imposto para ele como comportamento adequado é o silêncio e se insere no modelo. As crenças são construídas socialmente através do capital simbólico que é a linguagem, pela natureza da interação e das relações de poder que são exercidas em sala de aula (Grigoletto, 1997, p. 87). O contexto, visto como um fator extrínseco, juntamente com fatores intrínsecos<sup>73</sup> e as crenças, como já foi dito, influenciam os modelos interacionais propostos pelos professores em sala de aula (Dalacorte, 1999, Richards e Lockhart, 1996).

### *3.4.2. Dilemas ou conflitos*

Assim como as tensões acima descritas podem ir contra a abordagem do professor e criar mudanças em seu comportamento, outros dilemas ou conflitos são vivenciados por eles na sala de aula. Para a interpretação dos dados analisados partiu-se das definições de dilemas e conflitos já discutidos na revisão teórica.

O exemplo 24 abaixo transcrito ilustra o tipo de dilema definido por Lampert (1985, p. 182), em que o professor enfrenta um problema forçando-o a escolher entre soluções igualmente indesejáveis. Para solucionar o problema do “para casa” que não era feito, que precisava ser corrigido e o programa cumprido, a professora decidiu

---

<sup>73</sup> Fatores intrínsecos dizem respeito aos traços da personalidade dos participantes do contexto, tais como auto-conceito, objetivos e atitudes em relação a língua alvo e interesse e não serão tratados nesta dissertação.

que os alunos iriam fazê-lo em sala, quando todo o grupo chegasse à aula. Ela não deu tempo para que eles fizessem individualmente os exercícios e nem o discutissem em pares. Fez a correção com o grupo todo interagindo e indicando os alunos para responderem. Isto incomodou a professora porque sua decisão centrou os turnos em si mesma. Os alunos não interagiram entre si, mas ela não atrasava o conteúdo.

(Exemplo 24)

*Maria: O fato de eu não ter dado tempo para fazer o exercício antes de checar não os deixou em pânico. Em geral eles têm um bom nível mas é claro que eles cometeram erros ou tiveram dúvidas. Eu tentei ajudá-los desta forma (+) eles não teriam uma interação aluno-aluno. Eu era um tipo de mediador como se fosse interação aluno-professor-aluno mas foi a solução que eu encontrei para solucionar o problema de não ficar atrasada com o programa. (diários)*

O exemplo 25 ilustra um outro tipo de dilema que ocorre entre duas tendências e nenhuma sai vencedora (Lampert, 1985, p.183). A professora Maria vivencia um conflito interno em como trabalhar com turmas grandes ou pequenas e distribuir bem os turnos. Ela se preocupa em dar mais oportunidades aos alunos de interagirem entre si através de debates polêmicos. Nas turmas pequenas, onde os alunos têm mais oportunidades de tomar os turnos, não o fazem com tanta frequência. Nas turmas grandes, é difícil controlar a distribuição de turnos. O conflito interno que surge é em relação ao tamanho do grupo. Se por um lado é problemático trabalhar de forma interativa em turmas grandes, o que acontece quando a turma é pequena e os alunos têm a oportunidade e ainda assim não interagem? O que é trabalhar de forma interativa em turmas grandes e pequenas?

(Exemplo 25)

*Maria: eu estava até pensando nisto ontem e eu coloquei aqui nas anotações que turma pequena é a gente sempre fala que (...) é melhor mas no fundo no fundo eu prefiro trabalhar com turma maior um pouco né (+) porque às vezes esta interação fica um pouco sem graça (...) não sei fica lá aqueles pares assim como é pouquinho (...) na hora que eu abro né para ter aquela resposta e dou um feedback geral (+) quando é uma turma grande fica bem melhor rende mais então eu acho complicado assim acaba que né dá mais oportunidades para eles falarem as turmas pequenas mas por outro lado a interação eu acho que não fica igual (sessão de visionamento – linhas 777-788)*

*Maria: (...) a polêmica num num se estabelecia (+) então eu acho que quando a turma é grande eu já tentei fazer um debate com uma turma de básico quatro grande aos sábados e não consegui também porque a turma era muito grande e aí todo mundo queria falar e aí que o negócio complicou porque se eu tivesse colocado tempo que aí seria igual estes debates da Marília Gabriela lá com tempo porque aí dava certo porque aí todo mundo queria falar e não tinha tempo mas o negócio a polêmica esquentou deu certo na questão do da interação né (sessão de visionamento – linhas 797-807)*

Percebemos, pelos dados acima transcritos, que Maria tem crenças e tendências opostas dentro de si mesmo e nenhuma sai vencedora. Ela tenta manter estas crenças em equilíbrio sem escolher entre elas, não definindo se uma turma grande é realmente melhor do que uma turma pequena para promover a interação entre os alunos .

Com base nas definições de conflitos discutidas na revisão teórica e na ilustração proposta acima, a seção a seguir apresenta exemplos específicos de conflitos e dilemas vivenciados pelos dois participantes que podem ser interpretados no âmbito do papel deles como educadores e do contexto em que atuam. Ressalta-se que a distinção entre estas duas categorias não implica que uma não tenha relação com a outra.

### 3.4.2.1. Conflitos em relação ao papel do professor

Parece-nos que ensinar é uma atividade que não pode ser analisada isoladamente da cultura e história dos indivíduos envolvidos. Os comportamentos e as atitudes dos participantes de um contexto são ditadas pela cultura que nele é construída e regulada através das interações sociais. Sendo assim, o papel que o professor e os alunos desempenham em sala de aula são, geralmente, coerentes com as características e limitações do contexto (Richards e Lockhart, 1996, p. 108).

“O ensino é uma atividade que está imersa em um grupo de suposições culturais a respeito de qual deve ser o papel do professor, dos alunos e métodos. Muitas destas suposições, geralmente, determinam e refletem as atitudes derivadas de uma cultura. Estas atitudes influenciam as expectativas. Onde estas expectativas estão em conflito, pode haver um potencial de não compreensão, que pode ser minimizada pelo desenvolvimento da consciência<sup>74</sup>” (Richards e Lockhart, 1996, p.108).

Acreditamos que os conflitos evidenciados em relação ao papel desempenhado pelo professor acontecem porque eles desenvolvem abordagens ora tradicionais ora comunicativas. Eles têm a preocupação em desenvolver o processo interacional centralizando as aulas nos alunos, mas quando percebem através da reflexão, estão centralizando as aulas em si mesmo. Eles ficam confusos sem saber se utilizam um discurso mais ou menos autoritário. Grande parte destes conflitos sofre a influência das abordagens a que estes professores foram submetidos quando alunos, por exemplo, métodos de gramática e tradução ou audiolingual.

---

<sup>74</sup> Paráfrase nossa de: Many of the assumptions that language teachers and learners hold about language learning reflect attitudes derived from their particular cultural background. These attitudes influence the expectations that both parties have about the other. Where these expectations are in conflict, there is a potential for misunderstanding. While these misunderstandings may at times be unavoidable, they can be minimized through a greater awareness of their sources (Richards e Lockhart, 1996, p.08).

### *Tradicional/comunicativo*

Como discutido anteriormente, o papel do professor em sala de aula é influenciado por muitas variáveis. Nesta seção, discute-se a abordagem de ensinar do professor no que diz respeito a ser tradicional ou a ser comunicativo. O professor tradicional, é visto, por um lado, como instigador e diretor de todos os que participam do processo de aprendizagem (Denscombe, 1985, p. 41). Ele detém o conhecimento até que ele o transmita aos alunos em pequenas doses. Nesta perspectiva, cabe a ele controlar a ordem e o ritmo da aprendizagem. Por outro lado, o professor comunicativo, de acordo com Motta (1999, p. 24), incentiva e cria situações em que os alunos possam utilizar a língua para a comunicação, respeitando seu estilo, conhecimento prévio e os erros são tratados como meio para a construção do conhecimento. Quando a aula é comunicativa, o professor evidencia mais os ‘significados’ do que ‘a forma’ nos exemplos citados em sala de aula, estes são contextualizados, e os diálogos têm função comunicativa sem memorização.

Levando-se em consideração a descrição acima mencionada e as anotações de campo da pesquisadora, ser tradicional e/ ou comunicativo é conflituoso para os professores participantes. Vieira Abrahão (1996, p. 16) atribui este conflito à tensão do professor em querer a renovação da prática, à força da abordagem que marcou sua formação e a sua prática em sala de aula. Ela afirma ainda que este conflito é agravado pelos fatores contextuais. Por exemplo, a professora Maria apresenta características de um professor que está em conflito ou em transição entre o ser tradicional e ser comunicativo. Estas características são mais acentuadas em um contexto do que no outro. No C.E. as aulas são interativas, apesar de a professora sentir que deve se distanciar mais do processo e centralizar mais nos turnos dos alunos. A gramática é

contextualizada com foco nas formas e na função. Não há trabalhos de tradução. Na E.R., de acordo com as anotações de campo da pesquisadora, a professora tenta usar a língua alvo em sala de aula de quinta série, por exemplo, cumprimentando os alunos, fazendo a chamada e eles respondendo em inglês ou ensinando-os a fazer pedidos.

Entretanto, alguns fatores fazem com que a professora não consiga dar uma aula interativa na E.R.. Os exemplos 26 e 27 mostram o conflito vivenciado pela professora Maria que tenta utilizar uma abordagem mais comunicativa com sua turma de segundo grau<sup>75</sup>, sem tradução, focalizando nas estratégias de leitura. Porém, os alunos esperam dela uma abordagem mais tradicional. Ela cede e acaba utilizando a tradução na E.R.. O choque de expectativas é o dilema enfrentado por ela, traduzir ou não traduzir:

(Exemplo 26)

*Maria: eu já trabalhei com segundo grau em escola pública (...) eles cobram da gente tradução (...) eles acham que eles estão aprendendo através de tradução quando eles conseguem entender. (sessão de visionamento: linhas 210 a 213) (...) eles cobram tradução porque eles vêm de uma prática de tradução daí eles se desenvolvem assim parece que para eles é mais fácil se tiver se eles estiverem entendendo o que eles estão fazendo (idem: linhas 222 a 230)*

(Exemplo 27)

*Maria: eu não gosto de tradução não eu acho assim tradução é uma coisa difícil de se fazer tem que ter uma prática à parte (...) eu não acho que a escola de jeito nenhum deva traduzir por exemplo formalmente pegar um texto e traduzir ou mesmo a instrução do exercício colocar embaixo o quê que é (+) não é legal*

O professor Renato também enfrenta este dilema de ser tradicional ou comunicativo. Como a professora Maria, ele trabalha de forma interativa em um

---

<sup>75</sup>Para este estudo, as aulas foram observadas em uma turma de quinta série, o relato mencionado é de outra turma em que a professora atua em outra escola.

contexto e de forma tradicional no outro. Há também um choque de expectativas, neste caso o dilema é em relação a ensinar gramática ou não, e ensiná-la de forma explícita ou implícita. Segundo ele, os alunos esperam somente o estudo da gramática e não conhecem a importância das outras habilidades, conforme demonstrado no exemplo 28:

(Exemplo 28)

Renato: *os alunos eles cobram gramática muito assim e eles querem que vá mais fundo assim na gramática (+) porque eu acho que o principal tema da aula não tem que ser gramática do jeito que eles estavam falando né (+) eu falei gente é tudo junto né 'e um conjunto até a gramática é uma coisa implícita que está aí no meio só que eles querem mais.* (sessão de visionamento: linhas 884 a 888)

### ***Aulas centradas no professor e centradas no aluno***

Alguns estudos foram desenvolvidos com o propósito de discutir a quantidade de fala do professor e as conseqüências da centralização dos turnos na pessoa do professor. A fala do professor é de grande importância para a organização da sala de aula e para o processo de aquisição da língua estrangeira (Nunan, 1995, p. 189). Ela é importante porque, é através dela que o professor estabelece a relação com os alunos. A forma como o professor utiliza a linguagem influencia no sucesso ou não das atividades e no caso da língua estrangeira é o maior insumo que os alunos recebem em sala de aula. Consolo (1997, p.24) revela que o professor, geralmente, utiliza um ritual para gerenciar as interações em sala de aula determinando o percurso do discurso e a participação dos alunos. Segundo ele, entretanto, este discurso é marcado pela assimetria dos turnos do professor e dos alunos. Nunan (1995, p. 190), acrescenta que para determinar se a quantidade de fala do professor está ou não apropriada ao desenvolvimento da aprendizagem, deve-se levar em consideração fatores tais como: o



momento da aula, se a fala é planejada ou espontânea e a relevância dela para o aprendizado dos alunos.

No presente estudo de caso, os dados sugerem que um dos participantes, a professora Maria, vive o conflito de distribuir os turnos em sala de aula nos dois contextos<sup>76</sup>. Na E.R., ela percebe que tem que dar voz aos alunos, mas justifica não fazê-lo por medo de perder o controle. E mesmo no C.E. ela percebe que a interação é centrada na pessoa dela. Na maioria das vezes ela inicia o turno ou aloca-o para que os alunos participem, não havendo ‘tomada de turno’ por parte dos alunos<sup>77</sup>. Os exemplos 29 e 30 ilustram o conflito da professora em tentar distanciar-se do processo interacional e dar a oportunidade aos alunos de participarem mais:

(Exemplo 29)

*Maria: eu acho por exemplo que na escola regular eu interajo demais com aquela figura do professor assim como o centro (+) eu acho que eu sou demais o centro tanto que eu não vejo interação entre eles né porque ao menor sinal de conversa eu já quebro e no momento da atividade eu não proponho nenhuma atividade que eles possam interagir né (+) na escola regular (+) então praticamente eu corto a interação entre eles e eu sou o centro eles interagem comigo eles interagem comigo né mas só comigo*

(Exemplo 30)

*Maria: por exemplo (+) quando eu notei que nas aulas do centro de extensão eu tento manter este ambiente agradável e às vezes um assunto interessante e quando esta interação acontece (...) eles ficam mais propícios a aprender eles ficam mais animados e tal (+) agora eu acho ainda no centro de extensão que a minha aula é muito teacher centered ainda (sessão de visionamento: linhas 933 a937)*

<sup>76</sup> Os exemplos desta assimetria foram discutidos na análise da aula típica.

<sup>77</sup> As tomadas de turno são utilizadas para ordenar, alocar, regular a conversação em diferentes contextos e situações. Segundo os autores, a tomada de turno se dá de forma organizada, e esta organização é um instrumento que modela e dá corpo a conversa (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978, p. 07).

### ***Controle, disciplina através do discurso autoritário ou democrático***

O manejo e o controle da sala de aula sempre foram uma preocupação central dos professores. Este fenômeno é socialmente construído, vinculado à cultura local e à competência<sup>78</sup> do professor (Denscombe, 1985, p. 199). As estratégias que o professor utiliza para controlar a sala de aula têm relação com a abordagem pessoal dele e podem se configurar em três tipos: dominação, co-opção e gerenciamento de trabalho<sup>79</sup>. A tomada de decisão do professor ao escolher as estratégias mais apropriadas para seu grupo é permeada por suas crenças. O conflito dos dois professores com a disciplina dos alunos pode ter relação com a escolha destas estratégias e com o conjunto de crenças dos alunos<sup>80</sup> sobre o que é ser um professor competente. Segundo Denscombe (1985, p. 97) afirma os alunos esperam de um bom professor firmeza, justiça, respeito, amizade e aulas bem dadas. Os alunos ainda preservam um modelo de relação professor-aluno baseada no controle através de punição. Pensamos ser difícil para o professor mudar esta relação. Mesmo que ele tenha um ideal progressista e deseje utilizar estratégias de controle menos vinculadas a sua pessoa, o conjunto de comportamentos que foi construído neste contexto pode dificultar uma mudança. Os exemplo 31 e 32 ilustram o conflito dos professores participantes em relação à disciplina dos alunos:

---

78 Existe uma crença que vincula a competência do professor ao controle que ele exerce sobre a turma. Se o professor controla e mantém a turma disciplinada ele é competente na profissão. (Denscombe 1985, p. 199)

79 Dominação: imposição do professor através de um discurso autoritário. Esta estratégia é utilizada em abordagens mais tradicionais. Co-opção (*co-optation*) estratégia em que o professor controla o grupo com o envolvimento dos alunos através da elicitación. Gerenciamento de trabalho: estratégia em que o professor controla o grupo através da organização de grupos de trabalhos. Esta estratégia diminui o controle do professor. Ambas as estratégias de co-opção e gerenciamento de trabalho são típicas de abordagens mais progressistas. (Denscombe, 1985, p. 143)

<sup>80</sup> Os alunos já vem com um conjunto de crenças e expectativas que foram nomeadas por Jackson (1968) e Snyder (1971) de currículo implícito ou escondido. (Denscombe, 1985, p. 51)

(exemplo 31)

*Renato: ( se referindo ao C.E.) parece que, quando o professor brinca ou se senta com os alunos, eles se sentem muito mais a vontade; já na escola pública é difícil controlar a disciplina (diários)*

*Renato: na escola pública você tem que pensar em muitos detalhes em muita reação do aluno porque ele reage muito imediatamente e muito exageradamente e no centro de extensão e (...) ele espera você dar uma indicação para ele (+) ele é muito mais educado acho que é isto mesmo né você não pode deixar acho que até inconscientemente uma atrapalhar a outra você tem que aproveitar a experiência de uma para ver o potencial da outra*

*Pesquisadora: como você lida com este conflito?*

*Renato: apesar de nestes relatórios que eu fiz nestas observações agora do vídeo é que eu estou vendo o quê que foi errado numa e noutra e estou fazendo planos para o próximo semestre por exemplo no centro de extensão se eu vejo se eu tiver uma turma mais quietinha eu tenho que dar uma agitadazinha né eu tenho que não ficar igual eu tava ficando de pé é uma reação quando eu me sentava com os alunos eles ficavam mais relaxados porque eu tava me colocando assim não era aquele professor autoritário aquela coisa e com esta turma tímida foi muito claro pra mim no vídeo quando eu sentava eles relaxavam mais sabe e na escola pública é diferente você tem que ser de certa forma amigo mas você tem que manter uma distância que pra muitos alunos é eles não entendem bem o que a gente tá fazendo ali (+) acho que o que eles estão fazendo ali e o que eu estou fazendo é muito confuso para eles (sessão de visionamento: linhas 79 a 97)*

(exemplo 32)

*Maria: eu acho assim que eu estou percebendo que às vezes eu sou muito grossa com os alunos sou (+) então assim isto eu acho que eu tenho que procurar mudar e eu acho que há uma série de fatores que vão te levando a isto (+) mas se você não puxar o freio antes quer dizer daqui a vinte anos de magistério com estes alunos eu vou estar daquelas que gritam mesmo (...) eu acho que eu tenho medo de desconstrair demais e depois perder o controle (+++) porque como eu comecei de cara numa escola e chegou lá uns alunos difíceis e eu tive que arrumar um jeito deles me ouvirem e tal (+) então assim tive que chamar a atenção (+) fechar a cara (sessão de visionamento: linha 79 a 97)*

Os professores sabem da existência de estratégias mais progressistas para manter o grupo atento e participativo, mas sentem-se presos às estratégias mais tradicionais. O conflito existe porque os professores ainda preservam traços de uma abordagem tradicional e ficam em conflito entre manter a turma controlada ou dar voz aos alunos. Parece que os professores precisam de uma maior reflexão para compreender os motivos da indisciplina e, com isso, não perderem o controle da situação.

O quadro abaixo resume a interpretação dos conflitos relacionados ao papel do professor:

<b>Categoria: papel do professor</b>	<b>Renato</b>	<b>Maria</b>
<i>Tradicional/ Comunicativo</i>	Ensinar gramática ou não	Traduzir ou não traduzir
<i>Foco no aluno/ no professor</i>	—	Deixar de ser o centro
<i>Autoritário/Democrático</i>	Autoritário ou democrático	Autoritário ou democrático

**Quadro 19: Conflitos sobre o papel do professor**

#### 3.4.2.2. Conflitos relacionados aos fatores contextuais

O contexto, já definido anteriormente, pode ser analisado em diferentes dimensões. Neste estudo serão apresentados conflitos relacionados às dimensões situacionais e interacionais.

Os conflitos apresentados nesta categoria têm relação com a dimensão situacional, mais especificamente com os aspectos relativos ao desenvolvimento das atividades em sala de aula. Os dados demonstram que os professores participantes têm a preocupação em desenvolver um trabalho comunicativo e fatores como a organização física, as dinâmicas de par e grupo e o uso da língua alvo ou língua materna podem

interferir no sucesso ou não das atividades propostas por eles. No momento da reflexão, os professores se mostram conscientes da importância destes fatores, mas vencer as limitações que eles encontram durante o processo pode ser conflitante. As subcategorias que serão discutidas posteriormente exemplificam os conflitos e dilemas enfrentados pelos professores no que diz respeito ao uso da língua alvo ou língua materna, a organização física e as dinâmicas de par e grupo. As subcategorias a serem apresentadas têm relação direta com o gerenciamento da sala de aula e a interação aluno-professor.

De acordo com Nunan (1995, p. 189), o sucesso ou não de uma atividade em sala pode depender das oportunidades que o professor dá ao aluno de interagir e o tempo que ele dá para que o aluno desenvolva as atividades. Entretanto, o professor pode ficar ansioso e confuso porque tem que, ao mesmo tempo, cumprir o programa, dar tempo para que os alunos aprendam e ainda ter tempo para atendê-los individualmente. O conflito surge quando o professor tem que decidir o que é prioridade. A sensação de frustração por não conseguir atender a todas as demandas da sala de aula incomoda um dos professores participantes. O exemplo 33 ilustra o conflito vivenciado pela professora Maria em relação ao tempo:

(Exemplo 33)

*Maria: a questão do tempo por exemplo na minha cabeça eu tinha que passar aquele negócio eu estava doida para passar aquele negócio para já ir para outra coisa e para falar do negócio do lápis de cor para eles e tal e assim é realmente as minhas atividades lá são todas preocupadas como o tempo como se eu tivesse que dar rápido demais eu não pergunto nada até um falou assim ah eu sei né e falou todas lá que ele sabia*

*Maria: A minha preocupação era justamente não atrasar o conteúdo (+) era preciso ir devagar (...) sinto me realmente incomodada quando não posso dedicar o meu tempo aos alunos, indo de carteira em carteira ou pelo menos andando pelos corredores da sala. (diários)*

*Maria: Essa foi a aula que me deu a sensação de que eu não soube aproveitar o tempo direito. Na primeira parte da aula eles tiveram um tempo muito grande para realizar os exercícios de fixação sobre dias da semana, meses do ano, etc. na segunda parte da aula eu não soube administrar direito os últimos quinze minutos da aula; não querendo introduzir conteúdo novo eu acabei recorrendo a uma atividade que não fora bem planejada. (diários)*

### ***Influência de um contexto no outro***

O conflito a ser discutido, de dimensão interacional, tem relação com as mudanças de comportamento do professor participante nos dois contextos. O exemplo 34 demonstra a dúvida do professor:

(Exemplo 34)

*Renato: será que dar aula para a escola pública está me fazendo perder a confiança na competência dos meus alunos do Centro de extensão? Será que estou com uma tendência a ser mais lento e cobrar menos? (diários)*

Já durante a sessão de visionamento o professor Renato reflete sobre seu conflito de deixar um contexto influenciar suas atitudes em outro contexto educacional.

(Exemplo 35)

*Renato eu percebi mais nestas observações foi isto é não deixar uma escola influenciar negativamente na outra e ao mesmo tempo foi um momento de tentar entender porque elas são tão diferentes (+) é o número de alunos (+) é a idade dos alunos e várias outras coisas que você vai conseguindo é compreender mais estas pessoas né com quem você está lidando e a partir daí né conseguir fazer mais coisas né produzir mais. (sessão de visionamento: linha 599 a 603)*

O professor Renato afirma que seu comportamento no C.E. tem sido influenciado pelas tensões e, conflitos que vivencia na escola regular. O formato das

aulas é diferente, mas, segundo ele, há uma tendência da repetição do modelo de um contexto no outro. De acordo com as notas de campo da pesquisadora, o professor tende, no C.E., a explicitar demais, influenciado, segundo ele, pelo outro contexto.

### ***Expectativas do aluno diferentes da abordagem que o professor oferece***

Discute-se que as variáveis do contexto escolar podem afetar as expectativas<sup>81</sup> dos professores em relação aos alunos e vice-versa. O nível de flexibilidade das expectativas pode atuar de forma benéfica ou maléfica no processo de ensino aprendizagem. O nível de flexibilidade de uma expectativa pode levar o professor a agir de tal forma a levar o aluno a se comportar da forma adequada à situação. Quando uma expectativa é rígida e inflexível, afirma Rüpke (1981, p. 07), tendo como resultados a perda de vantagens pessoais e sociais, ela pode funcionar como antecedente ou como profecia de auto-realização. Em um grupo de pessoas, as expectativas nunca são homogêneas, esta heterogeneidade pode também interferir de forma negativa nas relações. Pudemos perceber que o professor Renato enfrenta este problema. Ele espera dos alunos um tipo de comportamento em relação ao ensino de língua de LE e, os alunos, por sua vez, têm expectativas diferentes da abordagem proposta pelo professor. O conflito de expectativas atrapalha o planejamento e desenvolvimento da prática do professor que não consegue atender todas as expectativas dos alunos. Além disso, estas expectativas não comungam com as idéias do professor

---

<sup>81</sup> Expectativa na psicologia é uma variável cognitiva definida como a estimativa da probabilidade de que um comportamento levará a alcançar um objetivo. Ela se refere a dimensão pessoal, o conjunto de crenças ou antecipações sobre os resultados ou conseqüências do comportamento (Rüpke, 1981, p. 04). Na sociologia, a expectativa é vista dentro de uma dimensão social, como profecia de auto-realização em que as expectativas de um indivíduo em relação ao comportamento do outro podem se tornar, inconscientemente, uma predição mais certa daquele comportamento, simplesmente por esta ter sido feita (Merton, 1957 apud Rüpke, 1981, p. 04).

sobre como se deve ser a abordagem de ensino de uma LE. O exemplo 36 ilustra este conflito.

(Exemplo 36)

*Renato: tá eu conversei com alguns alunos da escola pública eles querem algumas coisas que são assim meio difíceis assim por exemplo eles querem uma aula tem uns que querem uma aula só com texto né outros uma aula com música todo dia mas tem muitos outros alunos que não concordam com isto que querem uma aula mais tradicional* (sessão de visionamento: linha 164 a 167)

### ***Língua alvo e língua materna***

Dois conflitos relacionados com a dimensão situacional do contexto (instrumento) serão interpretados a seguir, ambos sobre o uso da língua alvo (L2) e da língua materna (L1) na sala de aula. O aspecto do uso da L1 ou L2 tem relação direta com o gerenciamento da sala de aula e os padrões de interação. De acordo com Nunan (1995, p.189), o sucesso ou não de uma atividade em língua estrangeira depende das oportunidades que o professor dá ao aluno de interagir na língua alvo com ele e com os colegas de classe. A língua materna, segundo o mesmo autor, deve ser utilizada na construção do conhecimento, isto é, como suporte para a compreensão da língua alvo. Alguns estudos foram desenvolvidos a este respeito. Zilm (1989) apud Nunan (1995, p.190) desenvolveu uma pesquisa acerca dos fatores que afetam a mudança de código (alvo ou materna). Segundo ele, a natureza da atividade, as percepções de professores e alunos sobre que papéis desempenham no processo de aquisição, da função da língua materna no aprendizado da língua alvo e de como se dá a aquisição pode favorecer ou não o uso da língua alvo ou materna em sala de aula.

Os dados da pesquisa aqui apresentada demonstram que os professores participantes têm a preocupação em desenvolver um trabalho comunicativo e de usar a



língua alvo para a comunicação, mas vivenciam conflitos que são subjacentes às crenças e mitos existentes sobre a LI. Estes conflitos surgem no contexto da E.R. quando os professores seguem a abordagem que acreditam ser benéfica aos alunos. O primeiro conflito acontece pelo fato da LI ser tratada com preconceito, como uma disciplina à parte, com menor importância que as outras no currículo. Segundo os participantes, o professor de inglês enfrenta dificuldades em desempenhar seu papel quando seu conjunto de crenças vai de encontro às crenças dos alunos, àquelas dos outros profissionais da educação e àquelas da comunidade (exemplos discutidos na seção das tensões instrucionais<sup>82</sup>).

Os dois participantes afirmam que não têm conseguido implementar o uso da língua alvo na E.R. (exemplos 36 e 37). Como afirmam os professores, os alunos da escola regular não sabem da importância do uso da língua alvo durante as aulas e não levam a sério à proposta de usar a língua alvo para o desenvolvimento da aprendizagem da língua. Surge um conflito interno, o professor tem a intenção de usar a língua alvo, sabe da importância e não consegue conscientizar os alunos e colocar esse desejo em prática de forma eficaz:

(Exemplo 37)

*Maria: você começa a falar inglês e eles começam a rir (+) é: eu lembro que na primeira escola que eu entrei eu falava assim o quê que eu falava que a menina ria? (...) você vai falar inglês para eles é uma malhação e lá no segundo grau eu tentei trabalhar com o material do Centro de extensão (+) eu falei assim gente eu estou com uma proposta nova (+) eu vou fazer assim nós vamos ter umas aulas (+) vai ter listening vai ter (+) eu vou dar oportunidades para vocês falarem aí eu perguntava nomes ensinava pra eles como se fala quantos anos você tem se são solteiros ou não (a professora comenta que não deu certo e voltou a trabalhar de forma tradicional) (sessão de visionamento: linha328 a 350)*

---

<sup>82</sup> Cf. p. 111 da presente pesquisa.

(Exemplo 38)

*Renato: escola regular eu já falei com eles assim olha agora eu vou falar dez minutos em inglês (+) mas para eles é uma é tipo uma brincadeira mas às vezes eu faço uma parte da aula uns minutos é em inglês. (sessão de visionamento: linhas 206 a 229)*

Outro conflito relacionado ao uso da língua alvo em sala de aula foi articulado pela professora Maria. Ela diz não usar a língua alvo nos dois contextos de forma contínua. Nos exemplos 38 e 39 ela reporta uma experiência que teve como aluna que marca e interfere de forma negativa a sua abordagem de ensinar:

(Exemplo 39)

*Maria: (...) porque eu me sentia um pouco coagida (+) quando eu entrei no curso de Letras eu não falava quase nada e quase todas as professoras desde quando você entrava falava inglês o tempo todo (+) então assim eu sentia até sufocada pelo inglês (+) constrangida (+) coagida*

(Exemplo 40)

*Maria: fica aquele negócio porque eu fico sempre achando se eu estou constrangendo ou não porque quando eu era aluna eu tinha isto (+) eu fico com medo de toda hora estar perguntando para eles e dar muito na cara que eu estou querendo que eles falem em inglês e eles são assim constrangidos (+) porque eu já notei muito isto porque eu já fui aluna e as vezes eu notava que a professora perguntava para estes calados porque eles não falavam e aí dava na cara que ela estava perguntando porque eles estavam calados (+) e eu queria que fosse alguma coisa natural (+) mas nisto eu acabei que eu não perguntei nunca então eles não falam (sessão de visionamento: linha 484 a 502)*

Este conflito é atribuído à busca do equilíbrio do professor (Golombeck, 1998, p.453). Assim como no estudo de Golombeck, Maria se sentia coagida e bloqueada ao cobrar dos alunos que utilizassem somente a língua alvo. A prática dela foi moldada pela sua experiência enquanto aluna. Ela não criou estratégias para compensar o medo de pedir aos alunos para falarem. Como consequência, eles perderam

a oportunidade de se desenvolverem. Golombeck (1998, p.459) menciona que a experiência como aluna pode influenciar a natureza do conhecimento prático da professora (medo de ser escolhida para falar), sua natureza moral (como ela gostaria de ser tratada) e a sua natureza consequencial (como seu comportamento silencia os alunos). Golombeck (1998, p.459) ainda ressalta que o conhecimento prático pessoal do professor informa o conjunto de suas experiências. Segundo ela, este processo é dinâmico, com configuração não linear e influencia não só as experiências, mas também os valores que afetam a tomada de decisões. Burns (1996) apud Golombeck (1998, p.460) sugere que as teorias personalizadas para a prática motivam as redes conceituais que moldam os pensamentos e as ações dos professores. Da mesma forma, percebe-se que a prática da professora Maria é informada e influenciada pelos modelos de ensino e aprendizagem que ela teorizou quando era aluna.

### ***Trabalho em par e grupo***

Nesta categoria, são apresentados conflitos que tem relação com a dimensão situacional do contexto (gênero), ou seja, ao tipo de atividade proposta pelo professor e desenvolvida pelos alunos na interação. O exemplo 41, demonstra novamente o conflito da professora Maria que quer romper com o modelo de interação centralizado no professor, em que ela sempre inicia os turnos e os gerencia.

(Exemplo 41)

Pesquisadora: *qual que é seu objetivo quando você dá o trabalho em par?*

Maria: *eu acho que é realmente a interação entre eles porque tem esta turma minha que você assistiu aula no centro de extensão ela tem uma dificuldade de interagir com eles mesmos (+) várias vezes eu já dei atividades que eles tinham que desenvolver por eles como se eu nem estivesse na sala e eles não sempre tinha que eu tinha que estar intermediando às vezes*

*debate (+) que a gente fazia debates com temas polêmicos drugs legalization então (sessão de visionamento)*

O exemplo 42 também reforça a questão do controle que é um dos conflitos vivenciados pela professora. Ela evita os trabalhos em pares, apesar de acreditar na importância deles, com medo de perder o controle sobre a turma.

(Exemplo 42)

*Maria: tenho um certo receio de solicitar a eles ( se referindo aos alunos da escola regular) que trabalhem em grupo ou pares porque acho que eles podem aproveitar para atrapalhar a aula, uma vez que certos alunos não demonstram interesse em trocar experiências num trabalho em grupo, mas apenas conversar e perturbar. Eu sei que se eu não colocá-los para fazer esse tipo de atividade, eles nunca vão aprender e amadurecer. (diários)*

O exemplo 43 é um conflito interno da professora que menciona ter dificuldades em promover uma *interação contingente* com turmas. Segundo ela, os dois casos apresentam aspectos positivos e negativos no que diz respeito ao tamanho da turma, dificultando a escolha em trabalhar com pares, grupos, e de propor atividades como debates, *role-plays*, etc.

(Exemplo 43)

*Maria: é aí é aquela questão dos números ímpares em sala (+) porque aí por exemplo se eu colocar três eu acho que tem certas atividades que são realmente pair work e eu acho que vai complicar um pouquinho então aí eu fico lá desdobra daqui e dali mas os dois lados acabam ficando prejudicados/*

*P: e isto é complicado pra você ?*

*M: até que numa turma pequena como aquela inclusive que é uma turma boa de rendimento não (+) mas em turmas grandes eu já notei que às vezes eu estou lá explicando para este aluno fazendo a atividade com ele que inclusive às vezes é o aluno mais fraco e o outro me chama (+) aí fica um pouquinho complicado mesmo (+) uma outra alternativa seria sentar em três ou pedir pra formar pequenos grupos ao invés de pares (+) mas às vezes eu acho que dá pra controlar isto dá pra fazer mesmo assim né só se tiver uma turma grande eu acho que eu tenho que prestar mais atenção nisto às vezes tentar incluir o aluno em outro grupo por exemplo ele fica esperando um*

*pouquinho e quando um acabar faz com ele.* (sessão de visionamento: linha 1011 a 1023)

*Maria: em pares e em grupos (+) quase não tem inclusive eles poderiam ter né que eu acho que uma coisa que acontece na escola municipal (+) pelo menos a da minha irmã é assim (+) as carteiras são conjugadas já né (+) e os alunos da nossa escola como não são não gostam muito de trabalhar juntos inclusive quando eles trabalham juntos eles fazem os exercícios juntos eles falam assim o fulano está olhando de mim o professora ele está olhando de mim aqui então eles têm este negócio assim acha quer dizer que eles têm que fazer sozinho (+) os melhores eles tampam o exercício* (sessão de visionamento: linha 738 a 744)

O quadro abaixo resume os conflitos vivenciados pelos professores em relação ao contexto:

<b>Dimensão Contextual</b>	<b>Categoria: contexto</b>	<b>Renato</b>	<b>Maria</b>
Situacional (tempo)	Tempo	—	Tempo vs. ansiedade
Interacional	Influência de um contexto no outro	Um contexto prejudica o outro?	Conflito de comportamento
—	Expectativa do aluno diferente da Abordagem do professor	Aula tradicional ou comunicativa	—
Situacional (instrumento)	Língua alvo ou língua materna	Pode-se falar inglês na E.R.?	Falar inglês ou não o tempo todo?
Situacional (gênero)	Dinâmica de par ou grupo	—	Turma grande ou pequena

**Quadro 20: Conflitos sobre o contexto escolar**

Como foi discutido anteriormente, grande parte das decisões tomadas pelos professores em sala de aula tem relação direta com a sua pedagogia implícita ou prática pessoal.<sup>83</sup> Esta pesquisa demonstra que a experiência do professor enquanto aluno influencia diretamente na sua abordagem de ensinar. Esta influência pode ser positiva,

<sup>83</sup> Pedagogia implícita ou escondida é um conjunto de suposições e crenças sobre os objetivos do ensino e metodologias para alcançá-los. Ela origina-se das experiências anteriores do professor enquanto aluno e da instrução formal recebida por ele. Ela é uma resposta pragmática a variedade das pressões e esforços por uma prática dinâmica (Denscombe, 1985, p. 03).

mas conflituosa. Estes conflitos interferem na escolha dos papeis assumidos pelos professores e na forma como eles atuam nos diferentes contextos.

Os professores participantes vivem conflitos entre dois tipos de abordagem: a que foram submetidos quando alunos a mais progressista à qual foram expostos na graduação e nos cursos de capacitação. Eles sabem da importância de uma aula mais comunicativa, mas ainda preservam traços de outras abordagens com foco na estrutura.

No próximo capítulo, apresentamos uma síntese dos dados aqui discutidos e as conclusões desse estudo.

# **CAPÍTULO IV**

# **CONCLUSÕES**

---

---

Esta pesquisa teve como objetivos investigar de que forma os professores conceituam o processo interacional, de que maneira a interação é construída na prática, as percepções e reações dos alunos ao tipo de interação que é construída, a existência de conflitos sobre como o processo interacional é desenvolvido em sala de aula, a natureza destes conflitos e a influência deles na abordagem do professor nos dois contextos. A partir destes objetivos, surgiram temas de considerável importância para a área de lingüística aplicada, principalmente aqueles que levam à compreensão dos eventos da sala de aula e à abordagem pessoal do professor.

Neste capítulo, é apresentada uma síntese dos resultados através da recapitulação das perguntas de pesquisa, das contribuições e limitações da pesquisa, bem como das sugestões para pesquisas futuras.

#### ***4.1. Síntese dos resultados***

*Como os professores participantes conceituam o processo interacional?*

A definição de interação proposta pelos professores parece refletir a compreensão deles sobre o conceito de língua, de como ela é apreendida e como deve ser ensinada (Brown, 1994, p.05). Ambos os professores estão conscientes da importância da interação para a aquisição de uma LE. Eles conceituam interação dentro de uma perspectiva de negociação de sentido para o desenvolvimento da interlíngua dos alunos. As justificativas dadas pelos professores refletem o desejo de um processo interacional mais democrático e funcional. Sendo assim, o discurso dos professores reflete a formação que vêm recebendo dentro da abordagem comunicativa.



*Como é a prática dos professores nos dois contextos em termos de interação?*

Apesar de os professores compreenderem a importância da interação, eles ainda enfrentam dificuldades em colocá-la em prática de forma a atender às necessidades dos alunos. Geralmente, estas dificuldades são atribuídas pelo senso comum ao nível de proficiência do professor e dos alunos, à motivação, ao contexto, etc. No entanto, percebe-se neste estudo que as dificuldades vão além desses fatores.

Os professores têm proficiência na língua alvo e é importante ressaltar que há tentativas por parte deles em desenvolver um trabalho comunicativo, e nosso estudo mostra que ele se dá de forma mais eficaz no Centro de Extensão. As atividades dadas pelos professores são muito diferentes nos dois contextos. No Centro de Extensão, os alunos desenvolvem atividades em pares e grupos tendo a oportunidade de construir e negociar significados entre si, com tal procedimento testam hipóteses sobre o que aprenderam. Em outros momentos, os professores propõem atividades que não têm uma função comunicativa, ou seja, o foco é dado às formas. Momentos para interação aluno-aluno não foram muito relevantes nas aulas da Escola Regular. As atividades refletem metodologias mais próximas do método de gramática-tradução e audiolingual, ou seja, a língua é ensinada em pequenas partes fragmentadas sem uma função comunicativa. Parece-nos que as tarefas propostas não pressupõem a produção do aluno e não proporcionam mudanças na estrutura interacional de forma a desenvolver a aquisição (Long, 1983, Swain, 1985).

A análise lingüística demonstra que os professores estão em busca de aprimoramento e desenvolvimento de competências (Almeida Filho, 2001, p.20). Há

uma tentativa de ambos os professores em utilizar diferentes movimentos pedagógicos em uma mesma aula nos dois contextos. O fato é que eles agem conforme a compreensão deles sobre o contexto. Como discutido anteriormente, eles compreendem que o Centro de Extensão é o lugar para o desenvolvimento das habilidades orais integradas às outras habilidades e, por isso, eles conseguem atingir um nível de interação contingente (Lamy & Goodfellow, 1999, p. 44). Ambos os professores dão as aulas na língua alvo e desenvolvem as habilidades<sup>84</sup> de forma integrada, conforme demonstrado com os movimentos IB, IIIA e IIIB. Eles dão mais oportunidades para os alunos interagirem entre si, como comprovam os movimentos de ajuda (HEP). Eles elicitam mais as informações dos alunos com perguntas referenciais. E, ainda assim, no Centro de Extensão, percebe-se, em alguns momentos, um modelo bem tradicional, o que reflete um artificialismo no discurso.

Na Escola Regular, eles se comportam de forma diferente. A análise interacional não reflete que a sala de aula seja um lugar para desenvolvimento da interlíngua do aluno através da comunicação. Pensamos que, os movimentos mais relevantes foram os movimentos centrados no professor. As oportunidades de interação são menores, as atividades não são interativas e a abordagem que os professores utilizam não refletem as funções comunicativas.

Atualmente, os professores coexistem com dois paradigmas, dominante e emergente e vivem um tipo de transição que, para eles, é conflituosa (Pimentel, 1993, p.35). Os professores ficam entre um paradigma e outro, e isto os impede de mudar de perspectiva, para se lançarem, com segurança, na insegurança assumida. A abordagem de ensinar dos professores, nesse estudo, é permeada de propostas comunicativas e outras, talvez, apoiadas em modelos do passado. Acreditamos que os professores

---

<sup>84</sup> Habilidades de percepção e produção oral e escrita.

participantes deste estudo se encontram em um estágio transitivo de consciência (Freire, 1970), pois eles já se sentem incomodados com algumas de suas práticas. Isto é muito positivo pois este é o estado permanente de um professor crítico-reflexivo.

*Qual é a reação dos alunos ao processo interacional que é construído?*

Os alunos demonstram ter interesse em aprender inglês e eles esperam que, em sala de aula, os professores desenvolvam com eles as habilidades que se apresentam como desafiadoras, como por exemplo, a percepção e produção oral. Pelos dados, percebe-se que os alunos compreendem a importância de se aprender uma LE e da importância de o ensino ser desenvolvido de forma interativa.

A maioria dos alunos percebe qual é o modelo interacional proposto pelo professor e a maioria deles se comporta conforme este modelo estabelecido. Dalacorte, (1999, p.145) afirma que os alunos dentro do contexto e de suas experiências pessoais, usam modos para atuar em sala de aula que estejam de acordo com as normas pré-estabelecidas pelo seu contexto sócio-cultural e que reflitam suas próprias crenças. Os alunos, no Centro de Extensão compreendem que os modelos interacionais foram estabelecidos para que eles possam interagir, interferir e até mesmo interromper o professor se for preciso. Eles sabem que em alguns momentos eles só devem responder, em outros eles têm a liberdade de se expressarem na língua alvo ou até mesmo na língua materna. Na escola regular, os alunos também compreendem que a eles cabe responder as perguntas do professor ou fazê-las para tirar dúvidas. Porém, em alguns momentos há um choque de expectativas, e surgem algumas dificuldades na implementação da prática que o professor acredita. O aluno percebe que aquele modelo interacional proposto não é adequado às expectativas dele em relação à disciplina. Marcuschi, (1998, p.19) atribui

isto ao fato de que nem todas as crenças e convicções são negociáveis e este choque pode tornar a relação e a comunicação difícil e conflituosa. Parece-nos que este conflito é positivo quando o professor consegue compreender que algo está errado na abordagem de ensinar adotada por ele. Esta percepção pode ajudá-lo a criar estratégias para a solução do problema.

*Os professores de inglês enfrentam conflitos quando atuam em contextos escolares diferentes? Qual é a natureza destes conflitos? De que forma esses conflitos interferem na abordagem de ensinar dos professores?*

Os professores vivenciam conflitos, dilemas e tensões instrucionais quando atuam em contextos escolares diferentes e estas dificuldades têm relação direta e recíproca com todos os fatores relacionados à prática docente. Nesse estudo foram discutidas algumas das tensões instrucionais e conflitos ou dilemas relacionados de alguma forma com a interação. A maior parte deles permeia o âmbito do papel do professor, do contexto escolar, da matéria e do aluno. Acredito que os conflitos relacionados ao papel do professor originam-se dos modelos de aprendizagem de línguas que estes professores experimentaram enquanto alunos e as abordagens de ensino que eles aprenderam para serem professores. E também ao fato de eles estarem em busca da renovação da prática (Vieira Abrahão, 1996, p.16). Os conflitos de ordem contextual subjazem às dimensões situacionais e interacionais. Estes conflitos ocorrem porque a interação está diretamente relacionada ao contexto, ao tipo de atividade realizada em sala, e também, aos conhecimentos prévios do professor e dos alunos (Coracini, 1992).

As tensões e os conflitos vivenciados pelos participantes interferiram na prática deles de forma positiva e negativa. Esta interferência foi positiva pois, eles

refletiram sobre estas dificuldades e tiveram a oportunidade de mobilizarem saberes em busca de alternativas para amenizar ou solucionar estas dificuldades. Porém, as tensões, dilemas ou conflitos interferiram de forma negativa quando impedia os professores de desenvolver a prática coerente com suas crenças.

O confronto com a prática pode levar à reflexão e adoção de estratégias de mudanças. As preocupações, dificuldades e conflitos dos professores vêm da vontade de ter prática coerente com suas crenças e com a teoria. Segundo Freire (1970) apud Pimenta (1996, p. 115) o pensamento dilemático deve ser desenvolvido no professor para que ele se desenvolva profissionalmente de forma crítica. Sendo assim, o modelo da prática reflexiva se mostra adequado para assegurar e conscientizar as tomadas de decisão destes professores. Golombeck (1998, p. 460) sugere que a articulação da prática é um processo, através do qual, os professores tomam consciência das tensões que previamente não tinham uma relação recíproca.

Uma vez que se constata que a forma como os professores utilizam-se do discurso é influenciada pelo conhecimento prático pessoal, especialmente moral e emocional, resultando em um discurso personalizado, faz-se necessário repensar a formação deste profissional para atender a esta demanda. Pesquisadores da área de formação de professores acreditam que esta formação deve ser construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem. Nesta visão, é necessário que o profissional esteja envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Schön (1987) apud Celani (2001, p.25) manifesta seu posicionamento em relação à esta formação competente que, segundo ele, se dá em torno do “conhecimento na ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão no uso”. Com isso, o profissional

deve ser capacitado para ser um educador que terá o compromisso com os alunos, com a sociedade e consigo mesmo.

Moita Lopes (2001) também aponta para a necessidade de se mudar esta visão dogmática de formação de professores. Ele propõe uma formação teórico-crítica do professor que envolva dois tipos de conhecimento: um sobre a natureza da linguagem e o outro sobre como atuar na produção do conhecimento<sup>85</sup>. Nesta perspectiva, o conhecimento passa a ser visto como um processo que é buscado e construído por alunos e professores em sala de aula. Isto requer a familiarização do professor com as tradições de investigação em LA, das quais Moita Lopes (2001) destaca a pesquisa-ação. Este processo possibilita ao professor construir uma compreensão de sua prática e construção teórica do que seja o porque e como se ensina para obter certos resultados em sala de aula.

#### ***4.2. Contribuições e encaminhamentos***

Os resultados desta pesquisa mostraram que mesmo que o professor tenha consciência da importância da interação para o aprendizado de uma língua estrangeira, ele enfrenta dificuldades e vivencia conflitos na prática. Percebe-se ainda que estas dificuldades se agravam em determinados contextos por vários fatores. Lampert (1995, p.178) afirma que, independente da disciplina que leciona, o professor é um gerenciador de dilemas. Ele, diariamente, quebra interesses contraditórios a fim de construir uma identidade profissional que é construtivamente ambígua e pessoal. Esta desconstrução e construção constante são favoráveis para o desenvolvimento da consciência crítica.

---

<sup>85</sup> O conhecimento sobre a natureza da linguagem, relaciona-se à compreensão teórica sobre os tipos de conhecimento que se possui e a forma de utilizá-lo. Ensinar a usar a língua, é então uma construção social do significado. Isto requer uma consciência crítica e mudança nos papéis sociais. Esta reflexão crítica pode possibilitar a formação de um professor de línguas consciente das relações de poder implícitas no uso da linguagem. Com isto, muda-se o foco da atenção para a natureza social da linguagem, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. (Moita Lopes, 2001, p. 181) Quanto ao conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento, sugere-se que o professor, mesmo em formação, desenvolva uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho envolvendo se em uma auto educação continuada (Moita Lopes, 2001, p.183).

Nosso estudo poderá ter desdobramentos. Propõe-se que sejam desenvolvidas pesquisas colaborativas para que o professor dialogue com o pesquisador acerca de suas dificuldades e desta forma possa pensar em estratégias para minimizar a interferência negativa de seus dilemas na sua prática. Acredita-se que é o momento de se desenvolver pesquisas para auxiliar o professor em sala de aula e a prática reflexiva e colaborativa pode ser um dos meios. Reddy (1993), Vieira Abrahão (1996), Denscombe (1985) corroboram que os conflitos são diminuídos ou são mais bem gerenciados através da articulação da prática.

Seria louvável testar outros modelos interacionais na Escola Regular e checar a eficácia deles, uma vez que este contexto é o que mais trouxe dificuldades para o professor. A educação continuada pode ser um caminho para que o pesquisador, juntamente com o professor, possa utilizar-se de instrumentos de interferência na sala de aula para checar de que maneira modelos comunicativos funcionam neste contexto. Um exemplo seria sondar as expectativas dos alunos antes de planejar o curso, utilizar mais estratégias de co-opção e gerenciamento de grupos, etc.

Além disso, é relevante repensar a formação dos professores para que não só aspectos relativos à metodologia sejam discutidos em sala. Em nossa opinião, seria necessária a preparação dos professores para enfrentar dificuldades. O estudo das crenças e abordagens pessoais e das variáveis contextuais devem ser contemplados nos cursos de formação dos professores. O que o professor é em sala de aula tem relação com suas crenças, com a forma como ele define os problemas e com as ações que ele vai tomar para a solução ou gerenciamento dos mesmos.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

---



AUDI, R. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.15-29, 2001.

BARCELOS, A. M. The Interaction Between Students' Beliefs and Teacher's Beliefs and Dilemmas. In: JOHNSON, Bill & IRUJO, Suzanne. *Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field*. Minnesota: University of Minnesota. Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001, p.77- 97.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: ALAB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil, v.1, nº1. 2001, p.71-92.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

Boulima, J. *Negotiated interaction in target language classroom*. Filadélfia: John Benjamins. 1998.

BREEN, M. P. CANDLIN, C. N. The essentials of communicative curriculum in language learning. *Applied Linguistics*. 1980, p.1:89-112.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

\_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. SWAIN, M. Theoretical Basis of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v.1, n.1, 1980, p.1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. M. *Language and Communication*. Longman. 1983.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT. Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, p.21-39.

CARTAGENA, J. Language Learning Diaries in EFL Classrooms. *Research news*. The Newsletter of the IATEFL Research SIG, n.5, p.6-10, Nov. 1994.

CHAPELLE, C. A. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? Language Learning e technology. I(1). Disponível em [www.polyglot.sal.msu.edu/llt/vol1num1/chapelle/default](http://www.polyglot.sal.msu.edu/llt/vol1num1/chapelle/default) acesso em 24 de Janeiro de 1999. In: LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation". The Virtual Language Classroom. Language Learning & Technology. v.2, n. 2, p.43-61, January, 1999.

CHOMSKY, N. For reasons of state. Bangay, Suffolk. Fontana, 1973. In: LLOBERA, M. (Trad.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.

CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.29, p.21-36, jan/jun. 1997.

CONTRERAS, D. J. El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. v.277, mai/ago. 1985. In: TEBEROSKY, A. CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 3.ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

CORACINI, M. J. R. F. As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira. *Revista Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Letras, v.4, p.41-58, jul/dez, 1992.

DALACORTE, M. C. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DAVIS, K. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, v.9, n.3, autumn, p.427-453, 1995.

DENNET'S D. *The intentional Stance*. Cambridge. Massachusetts. MIT, 1987. Apud: GASS, S. M. MACKAY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

DENSCOMBE, M. *Classroom Control*. A sociological Perspective. London: George Allen & Unwin Publishers, 1985.

DEWEY, J. *Democracy and Education*, 1916. Disponível em <<http://www.columbia.edu/publications/johndewey>> acesso em 04 de fevereiro de 2003.

\_\_\_\_\_. How we think. Lexington: D. C. Heath. 1933. In: SCHÖN, D. *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p.147-56.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: III CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & 3º ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET- MG, 2000. Belo Horizonte. *Anais....* Belo Horizonte: APLIEMGE, 2001, p.35-42.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESpecialist*. (no prelo).

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Witrock. (Eds.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 1986. p.119-161.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 1998. (1). p.1-23.

GAGE, N. (Ed.) *Handbook for research on teaching*. Chicago: Rand McNally Y Company. 1964. Apud: BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

GALLAWAY, C. RICHARDS, B. J. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

GASS, S. M., VARONIS, E. M. Miscommunication in non-native speaker discourse. In: N. Coupland, H. Giles, & J. M. Wiemann (Orgs.), *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, NJ: Sage. 1991, p. 121-145.

GEBHARD, J. G., OPRANDY, R. *Language Teaching Awareness. A Guide of Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GOETZ, J. P. LECOMPTE, M. D. Ethnography and qualitative design in educational research. FL: Academic Press, 1984. apud NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GOODWIN, C. *Conversation interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.

GOOFMAN, E. Behaviour in public places. Free Press, 1963. Apud: GOODWIN, C. *Conversation interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.

GOLOMBECK. P. R. A Study of Language Teacher's Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, v.32, n.3, p.447-464, Autumn, 1998.

GRIGOLETTO, M. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v.29, p.85-96, Jan./Jun., 1997.

HABERMAS, J. Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*. v.13.1970. Apud GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973. Apud: PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise sociolingüística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

HALL, J. K. VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

HAMMERSLEY, M. From Ethnography to Theory: a Programme and Paradigm -in the Sociology of Education. *Sociology*, v,19, n.2, p.244-259, 1985.

HATCH, E. Acquisition of syntax in a second language. In: RICHARDS, J. (eds), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1978, p.34-70.

\_\_\_\_\_. *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HEAP, J. L. Conversation Analysis Methods in researching Language and Education. In: NH. Hornberger and D.Corson (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, v.08: Research Methods in Language and Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1997. p.217-225.

HYMES, D. On communicative competence. Pride and Holmes, 1972. In: LLOBERA, M. (Trad.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.130.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Great Britain, Elsevier Science. v. 10, n.4, p.439-452, 1994.

JORGE, M. L. S. Novas Perspectivas na Formação de Professores de Inglês: A formação do profissional reflexivo. In: III CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & 3º ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET-MG, 2000. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: APLIEMGE, 2001.

JORGE, M., OLIVEIRA, S. B. Reflexões de alunos professores sobre a interação na sala de aula. *13º COLE: COM TODAS AS LETRAS COM TODOS OS NOMES*. (no prelo).

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. London: Prentice Hall, 1983.

LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? *Perspectives on problems in practice*. Harvard Educational Review, Harvard College, v.55, n.2, May, 1985.

LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation". The Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*. v.2, n. 2, p.43-61, January, 1999.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.01-26.

LLOBERA, M. (Org.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Input and Second Language Acquisition Theory. In: GASS, S. M., MADDEN, C. G. (eds.) *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 377-93.

LUNDGREEN, V. P. Education as a context for work. n.1. Stockholm: Stockholm Institute of Education. Report on Education and Psychology, 1981. Apud: PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.163-172.

MACCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MACKEY, W. F. *Language Teaching Analysis*. London: Longman, 1974.

MACKEY, A. PHILIP, J. Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*. v.82, n.3. Autumn, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Atividades de compreensão na interação verbal. In: D. PRETI. *Estudos de língua falada: variações e confrontos (projetos paralelos – NURC/SP3)* São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre a sua sala de aula - uma visão êmica*. 2000. 1v. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). POSLIN/UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. Auto-observação e reflexão crítica: caminho para o desenvolvimento profissional. In: VI Congresso Brasileiro de lingüística aplicada: A linguagem como prática social. *Anais...* Belo Horizonte: Alab: Associação de lingüística aplicada do Brasil, 2002. p.01-08.

MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*. V.7. 1978, p.183-213.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOTTA, S. R. *São realmente comunicativas as aulas nas quais se utiliza a abordagem comunicativa?* Agosto, 1999. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). Faculdade de letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, v.19, n.4, p.317-328, 1987.

NISBETT, R. ROSS, L. Human inferences: Strategies and shortcomings of social judgments. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980. In: JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Great Britain, Elsevier Science. v. 10, n.4, p.439-452, 1994.

NUNAN, D. Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action, Hertfordshire: Prentice-Hall, 1989. Apud: CARTAGENA, J. Language Learning Diaries in EFL Classrooms. *Research news*. The Newsletter of the IATEFL Research SIG, n.5, p.6-10, Nov. 1994.

\_\_\_\_\_. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, v.25, n.2, p.279-295, 1991.

\_\_\_\_\_. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

\_\_\_\_\_. Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher Education. *Action in teacher education*, v.15, n.2, p.44-54, 1999.

PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise sociolingüística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N. H. CORSON, D. (Orgs.) *The encyclopedia of language and education*. Research methods in language and education. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. v. 8. p. 89-100.1997.

PICA, T. DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher fronted and group activities. In: GASS, S. MADDEN, C. G. (ed.) *Input and second language acquisition*. Rowley, Newbury House, 1985.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidades do professor. *Revista da Faculdade de educação*, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez, 1996.

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. São Paulo: Papyrus Editora, 1993.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. Editora Vozes, 1998.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (org.) *Metaphor and thought*. 2nd. Ed. Cambridge. Cambridge University Press, 1993, p.164-201.

RESENDE, A. L. *Dilemas, conscientização e construção da identidade profissional entre professores em especialização*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RICHARDS, J. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. NUNAN, D. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p.3-15.

\_\_\_\_\_. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. & LOCKHART C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. Martins Fontes. SP.1978.

RÜPKE, E. *Expectativas do professor e desempenho dos alunos*. 1981. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E. A. JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn taking for conversation. In: SCHENKEIN (ed.) *Studies in the organization of conversation interaction*. New York: Academic Press, 1978.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Tradutores: Chelini, A. Paes, J. P., Blinkstein, I. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Pennsylvania: The Mc Graw-Hill Companies, 1997.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSAIM, F. BENTE, A. C. *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.203-232.

SCHMIDT, R. FROTA, S. Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1986. p.237-326.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMANN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15 (2), 4-14, 1986. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

SILVA, A. T. *Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: Foco na construção da interação*. 2003. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SIMMEL, G. Conflict and the web of group affiliations. Glencoe, III. Free Press. 1995. P.13 apud: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro, 1987.

SINCLAIR, J. COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press, 1975.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres, Heinemann, 1975.

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

TEBEROSKY, A. CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 3.ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TSUI, A. B. M. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. Tese (Doutorado em estudos lingüísticos). Instituto de Estudos da linguagem. UNICAMP. São Paulo.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILLHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p.29-50.



VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984. In: REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. Editora Vozes, 1998.

WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction- A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, 1996. p.215-235.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge Teacher Training and Cambridge Language Development, 1991.

\_\_\_\_\_. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press. 1978.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford. Basil Blackwell. 1958. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

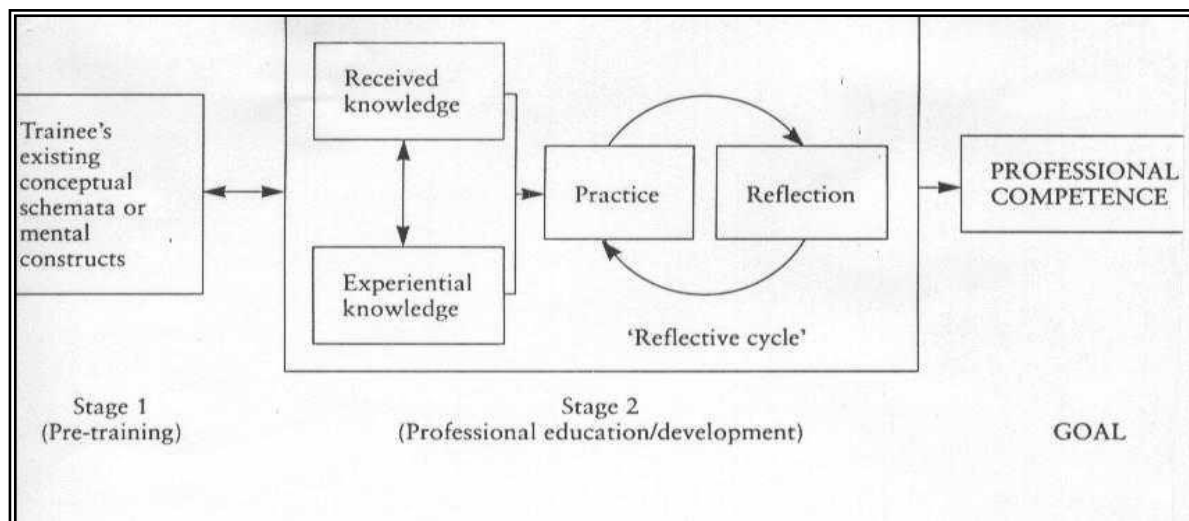
WUNDT, J. *Grundzüge der physiologischen psychologie*. Leipzig Wilhelm Engelmann. 1874. Apud: GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. P. *Reflective Teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996, p.1-49.

# ANEXOS

---

---

**Anexo A**

Modelo de reflexão proposto por Wallace (1991, p.49)

**Anexo B****QUESTIONÁRIO SOBRE INTERAÇÃO**

- 1- O que é interação para você?
- 2- Por que a interação é um fator de relevância para o ensino de língua inglesa?
- 3- Que tipos de atividades você utiliza para promover mais interação em sua sala de aula?
- 4- Como você interage com seus alunos em classe?
- 5- Seus alunos se interagem uns com os outros sem a sua interferência? Como isto acontece?
- 6- Você trabalha em curso livre ou escola regular? Se trabalhar em contextos diferenciados, os padrões de interação são diferentes? Qual é a diferença se ela existe?
- 7- Se trabalha em contextos diferentes (escola regular e curso livre), em qual destes ambientes você fica mais à vontade para ensinar a língua? Por quê?

Observação: Os questionários respondidos pelos professores participantes se encontram gravados no CD anexo.

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOS ALUNOS**

- 1- Aprender inglês para você é importante? Por quê?
- 2- Você gosta de aprender inglês?
- 3- Como você aprende melhor?
- 4- Como você acha que inglês deve ser ensinado?
- 5- Esta aula favorece a sua forma de aprender? Por quê?
- 6- Você acha que pode aprender tudo em sala de aula?
- 7- Você já estudou inglês em outra escola? Como eram as aulas?

Observação: As transcrições das entrevistas se encontram no CD anexo.

**Anexo D****DIÁRIOS DOS PROFESSORES E DA PESQUISADORA**

- 1- Os diários dos professores participantes foram feitos sem nenhuma orientação prévia.
2. Os diários da pesquisadora foram escritos a partir das anotações de campo das aulas observadas. Os critérios para a observação foram baseados em Richards 1996

- ✓ Organização da aula
- ✓ Organização espacial
- ✓ Gerenciamento do tempo
- ✓ Interesse e participação dos alunos
- ✓ As atividades
- ✓ Desempenho dos alunos nas tarefas
- ✓ Tempo nas tarefas
- ✓ Direcionamento das perguntas e respostas
- ✓ Suporte para a compreensão
- ✓ Uso de metalinguagem
- ✓ Desempenho dos alunos nos trabalhos em pares e grupos
- ✓ Padrões de interação (aluno/professor, professor/aluno, aluno/aluno)
- ✓ Uso da língua alvo vs. língua materna

Observação: Os diários dos professores participantes e da pesquisadora se encontram no CD anexo.

**Anexo E****PERGUNTAS PROPOSTAS NA SESSÃO DE VISIONAMENTO**

*Relacionadas à prática (antes de assistir a fita)*

- 1- O que é ser professor de línguas?
- 2- Como você acha que os alunos se desenvolvem mais na língua?
- 3- Você trabalha desta forma? Por quê?
- 4- A sua prática nos dois contextos é equivalente, digo segue a mesma organização? Por que sim ou não?
- 5- Como você se sente em relação à sua prática nos dois contextos?
- 6- A organização física, digo, das carteiras é diferente?
- 7- Quais as dificuldades enfrentadas nos dois contextos?

*Relacionadas à interação*

- 1- Quando os alunos estão conversando entre eles, eles usam a língua materna ou língua alvo?
- 2- Como você constata este fato?
- 3- Você conversa com eles durante a aula na língua alvo ou materna?  
(se utiliza à língua alvo) O que você faz para ser compreendido?
- 4- Você acha que o fato de usar uma língua ou outra pode interferir no processo? Por quê?
- 5- (Se o professor acredita que dar a aula na língua alvo é importante) Como você se sente em ter que fazer com que os alunos falem em inglês durante a aula?
- 6- Você acha que dá tempo suficiente para que os alunos executem as tarefas?
- 7- O fato de esperar que os alunos terminem as tarefas te incomoda? Se incomoda como é isto?
- 8- Você escolhe as atividades que vai trabalhar? Estes materiais são eficazes?
- 9- Os alunos têm a oportunidades de aplicar seus conhecimentos e habilidades como ?
- 10- Eles têm a oportunidades de usar a língua para fins significativos ou para trabalhar em pares e grupos?
- 11- Você acredita que a forma como você interage com eles pode afetar ou contribuir nas oportunidades de aprendizagem?
- 12- Você acha que o ambiente (centro de extensão ou escola regular) é propício à aprendizagem? Por quê?

*Relacionadas à reflexão promovida pela gravação*

- 1- Você percebeu algo mais a respeito de sua prática através da gravação que não havia notado antes?
- 2- Como você se sentiu se vendo na filmagem e atuando em sala de aula? Algo te incomodou?
- 3- Você acha que tem que mudar algum aspecto em sua prática?

**Anexo F**

Observação: A transcrição da sessão de visionamento dos participantes se encontra no CD anexo.

**Anexo G**

Observação: A transcrição das aulas gravadas dos participantes se encontra no CD anexo.