

**A INTERAÇÃO VERBAL NA LÍNGUA-ALVO E A PROFICIÊNCIA  
ORAL NA PRÁTICA DA SALA DE AULA: (RE)DEFININDO O PERFIL  
DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA  
PÚBLICA**

**THE VERBAL INTERACTION IN THE TARGET LANGUAGE AND  
ORAL PROFICIENCY IN THE CLASSROOM PRACTICE:  
(RE)DEFINING THE PROFILE OF A PUBLIC SCHOOL ENGLISH  
TEACHER**

**Ana Lucia Fonseca Ducatti<sup>1</sup>**

**Resumo:** O presente estudo, apoiando-se na contribuição das crenças de uma professora de inglês da escola pública e de seus alunos, objetiva caracterizar o nível de proficiência oral dessa docente e o uso da língua-alvo na interação verbal em sala de aula, no sentido de (re)definir seu perfil como docente de língua estrangeira. Estas são questões fundamentais, relacionadas à constatação em pesquisas (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990) de que grande parte dos professores de língua estrangeira possui limitações na proficiência oral, restrita, geralmente, à produção oral de alguns comandos na língua-alvo, o que pode resultar em um processo de aprendizagem frustrante e deficiente para seus alunos. Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de bases interacionista e etnográfica, com procedimentos quantitativos, aplicada a um estudo de caso. Os dados analisados sugerem que a visão de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua inglesa da professora-participante voltada para a forma gramatical é coerente com a limitada proficiência oral apresentada pela mesma no teste oral a que foi submetida e com o pouco uso da língua-alvo em sala de aula. Uma possível mudança relacionada à oralidade provavelmente não ocorrerá, caso essa docente não renove suas concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas e não deixe de privilegiar a língua portuguesa durante as aulas em detrimento da língua inglesa, a qual poderia ser introduzida aos poucos nesse contexto, porém, continuamente, criando-se um ambiente favorável ao ensino de língua estrangeira. Acredita-se, também, que a valorização do papel do inglês e a busca dessa professora por uma formação continuada poderão acarretar mudanças significativas em sua prática.

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos (área de concentração: Linguística Aplicada - ensino e aprendizagem de línguas) pela UNESP/São José do Rio Preto/SP. Coordenadora e professora de língua inglesa do Centro Cultural Brasil - Estados Unidos – Barretos/SP. E-mail: [fonlu@ig.com.br](mailto:fonlu@ig.com.br).

**Palavras-chave:** Interação verbal. Proficiência oral. Professor de língua inglesa. Escola Pública. Linguística Aplicada.

**Abstract:** This study, relying on the contribution of the beliefs of an English teacher and of her students at a public school, aims to characterize the level of oral proficiency of that teacher and the use of the target language during the verbal interaction in classroom, trying to (re)define her profile as a foreign language teacher. These are fundamental issues due to evidence in many researches (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990) that great part of foreign language teachers have limitations in oral proficiency, which is usually restricted to the oral production of some commands in the target language, and this may result in a frustrating and inefficient learning process to their students. This research is founded on ethnography and interactionism, with quantitative procedures, applied to a case study. The analyzed data suggest that that participant-teacher's conception of language and teaching-learning process concerning grammar is consistent with her limited oral proficiency when she was submitted to an oral test as well as with her little use of the target-language in the classroom. Probably, a possible improvement in her oral skills will not occur if that teacher does not renew her conceptions about language and language learning and teaching, and if she resists in using primarily Portuguese instead of English during the classes. The target language could be introduced little by little in this context – in a continuous way – producing a favorable environment to the teaching of a foreign language. It is also believed that the setting of a higher value on the role of the English language and that this teacher's search for a continuing educational formation will probably make significant changes in her practice.

**Keywords:** Verbal interaction. Oral proficiency. English teacher. Public school. Applied Linguistics.

*Bringing English back into the classroom, what does that mean? Does it mean teaching in English? Making students do lots of repetition? Does it mean offering sufficient foreign language input? Creating opportunities for students to talk in the target language?*

Vieira-Abrahão, 1993, p.4-5

## Introdução

Neste artigo apresento um estudo de caso cuja análise teve como foco investigar o uso da Língua-alvo (L-alvo) no contexto da escola pública municipal visando caracterizar o perfil de uma professora de língua inglesa (LI), a faixa de proficiência oral (PO) em que esta se encontra e as interações verbais que ocorrem na sua prática. É importante salientar que

essas questões estão fundamentadas na contribuição das crenças dessa docente a respeito de um fator específico dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), ou seja, a oralidade. Ressalta-se ainda que este estudo trata-se de uma versão condensada de uma pesquisa de mestrado.

Consolo (2000) afirma que o papel da oralidade é fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, como um veículo da socialização profissional ou pessoal, seja na língua materna (LM) ou na LE. Esse autor (2001, 2000, 1996) considera que o contato mais frequente que o aluno tem com a LE e o insumo mais constante com a língua-alvo (L-alvo) advêm da fala do professor.

Conforme constataram Baghin-Spinelli (2002) e Consolo, Guerreiro e Hatugai (2001) faz-se necessário investigar as posturas dos alunos e seus professores em relação à competência linguístico-comunicativa (CLC) em LE, destacando principalmente a PO, por ser esta motivo de muitas frustrações para os alunos. Se a construção dessa competência do aluno, a qual se refere ao entendimento e produção de mensagens na L-alvo, foi ou é deficiente, conforme reconhecem esses autores, constatam-se limitações e dificuldades na linguagem oral dos mesmos.

Diante do exposto, tornou-se primordial levantar as interações verbais em sala de aula da professora-pesquisada, objetivando caracterizar as dificuldades e limitações na compreensão e na produção orais apresentadas tanto por essa docente quanto por seus alunos. Nesse sentido, ao caracterizar a prática e a PO dessa docente, apoiando-se em suas crenças sobre a utilização da L-alvo em sala de aula, “numa relação interativa em que crenças e ações se influenciam mutuamente” (BARCELOS, 2006, p.25), a relevância deste estudo está no fato de que este possa trazer contribuições para uma maior conscientização do fazer pedagógico dessa professora, ao lhe propiciar uma reflexão sobre sua própria prática de ensino. Este trabalho também se justifica por contribuir para a elaboração do EPPLE2, ao fornecer dados da observação de uma sala de aula de uma professora de LI da rede pública relacionados ao uso da linguagem oral e da sua PO, dados estes que farão parte do corpus a ser analisado nesse projeto maior.

Dados esses propósitos, as perguntas que orientaram este estudo foram: 1- De que maneira as crenças da professora-participante (doravante P) e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, contribuem para a caracterização do uso da L-alvo em sala de aula

---

<sup>2</sup> Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE): definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros (cf. CONSOLO 2008, p.2, 3).

e para a (re)definição do perfil da docente? 2- Em que faixa de proficiência está caracterizada a PO em LI de P, por meio dos dados do TEPOLI<sup>3</sup> (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)? 3- Como se caracteriza a utilização da LI na interação verbal (professor-aluno, aluno-professor) em sala de aula da professora (em serviço) de LI de uma escola pública? 3.1- Quais objetivos pedagógicos e comunicativos motivam a utilização, pela professora, da LI em sala de aula?

Este artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte descrevo a metodologia de pesquisa utilizada. Na seção seguinte discuto alguns dos aspectos teóricos que fundamentam o papel do inglês como língua estrangeira (ILE) na escola regular, as crenças dos professores de LE, na formação do professor de ILE, na CLC, na PO e na FO, na interação verbal e a Abordagem Comunicativa (AC). Na terceira parte procedo à análise dos dados e, na última seção apresento as considerações finais.

## 1 Metodologia da pesquisa

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa de bases interacionista e etnográfica, com procedimentos quantitativos, aplicada a um estudo de caso.

Enquanto pesquisa de base interacionista, a investigação se apoiou em categorias trazidas de estudos anteriores sobre o discurso de sala de aula e sobre a fala do professor (SINCLAIR & COULTHARD (S&C), 1992, 1975; MACHADO, 1992).

Enquanto pesquisa de base etnográfica, a investigação descreveu um contexto natural de ensino e aprendizagem de línguas e as interações entre a professora-participante e seus alunos.

Estão inseridos também neste trabalho procedimentos de natureza quantitativa, os quais tanto evidenciaram a frequência da tipologia de falas apresentadas pela professora-participante quanto dos atos comunicativos, obtidos na prática de sala de aula dessa docente.

A professora-participante é licenciada em Letras e possui o título de especialista em Linguística de Texto e Ensino. Coursou por dois anos escolas de idiomas, participou de oficinas em uma Universidade Federal e de cursos on-line oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, pois também trabalha na rede estadual de ensino, onde complementa sua carga

---

<sup>3</sup> O TEPOLI é constituído por três etapas no formato de uma entrevista e foi o instrumento utilizado para verificar o nível de PO em LI de P. As faixas de proficiência incluem descritores relacionados à qualidade do desempenho do entrevistado na interação verbal, fluência, precisão gramatical, variedade e apropriação no uso do vocabulário e compreensão oral da fala do interlocutor (cf. DUCATTI, 2010).

horária com vinte e nove aulas semanais. Dessa forma, ministra, ao todo, cinquenta e uma aulas semanais de LI, as quais caracterizam uma longa jornada de trabalho. Em relação às suas concepções de ensino e aprendizagem em geral, essa professora recebeu uma formação tradicional focada na gramática, tanto no ensino médio quanto no curso de Letras. Durante sua formação universitária, além das estruturas gramaticais, a literatura foi também muito valorizada. As aulas foram observadas duas vezes por semana, durante um semestre letivo. A sala de aula possuía trinta alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo que a maioria contribuiu com este estudo ao responder a alguns questionários.

### **1.1 Procedimentos de Análise de dados**

A análise de dados foi dividida em duas etapas. Nesse sentido, em uma primeira etapa, coletei dados de sala de aula por meio de observações e gravações e da elaboração de diários das aulas pela professora-participante, os quais contribuíram na busca por respostas às perguntas de pesquisa que dizem respeito à caracterização das crenças dessa professora e da interação verbal dos participantes sociais da sala de aula, bem como aos objetivos comunicativos e pedagógicos da utilização da LI na escola pública. No que se refere às gravações, dentre as vinte aulas observadas e gravadas em áudio, somente dez foram gravadas em vídeo. Iniciei o estudo com observações e anotações de campo, seguidas de gravações em áudio e, posteriormente, comecei as gravações em vídeo. Ao longo do período da observação das aulas, a professora-pesquisada também respondeu a questionários estruturados e semiestruturados, assim como participou de entrevistas semiestruturadas, sessões de visionamento, conversas informais, uso do correio eletrônico e sessões de história de vida. As entrevistas e os questionários, as sessões de história de vida e de visionamento e as transcrições das aulas constituíram-se como dados primários para a análise das crenças específicas mais recorrentes da professora-participante sobre a oralidade em sala de aula. As anotações e os diários contendo as observações de sala de aula, as conversas informais e o uso do correio eletrônico foram tomados como dados secundários.

Em uma segunda etapa, ainda no transcorrer do período da observação das aulas foi aplicado por pesquisadores da Unesp um teste oral (TEPOLI), voltado a definir o perfil da PO da professora-participante, conforme Consolo (2007; 2004) e Consolo e Teixeira da Silva (2007).

## **2 Fundamentação Teórica**

Na presente seção abordo, de uma maneira sucinta, parte do referencial teórico.

### **2.1 Crenças dos professores de LE**

Barcelos (2004) sugere que os estudos sobre as crenças deveriam focalizar crenças mais específicas, isto é, suas características marcantes, afirmação esta que vai ao encontro deste trabalho, pelo fato do mesmo se encontrar dentro de uma especificidade, o da oralidade. Segundo essa autora (2007), as crenças dos professores de LE se constituem como ferramenta principal para a compreensão da relação do discurso do professor e sua prática.

Conforme Barcelos pontua (2006, cf. igualmente WOODS, 2003), para a pesquisa das crenças e da prática dos professores faz-se necessário entender a relação entre crenças e ação, devido ao fato das mesmas influenciarem as ações, assim como as ações podem exercer influência nas crenças. Tal referencial, de acordo com Richardson (1996) apresenta três posições para se entender essa relação mencionada: a relação de causa-efeito, em que as crenças influenciam as ações, exercendo um grande impacto na maneira como procedemos; a relação interativa, que se refere não somente à influência das crenças nas ações, mas também às experiências e reflexões sobre as ações que podem influenciar a mudança ou formação de novas crenças; e a relação hermenêutica, cujos estudos procuram entender as complexidades dentro do contexto de ensino, em que se incluem duas possibilidades, ou seja, ao desencontro entre as crenças e as ações dos professores e à influência dos fatores contextuais.

Entendo aqui a relação entre crenças e ação em uma perspectiva interativa, pois tanto as ações quanto as crenças moldam-se umas as outras pelas experiências acumuladas pelo professor (BORG, 2003), assim como na perspectiva hermenêutica. Tal visão, além de contemplar o desencontro ente as crenças e as ações, refere-se igualmente aos fatores contextuais que se encontram de maneira representativa na prática da sala de aula da professora-participante deste estudo, influenciando suas ações e as de seus alunos. Segundo Borg (2006, apud KFOURI-KANEOYA, 2008), os fatores contextuais englobam a prática da sala de aula, a qual se torna parte do contexto.

### **2.2 Proficiência Oral**

Stern (1987) caracteriza a proficiência como um conceito multifacetado que abrange o conhecimento linguístico e sociolinguístico e a habilidade ou capacidade de colocar esse conhecimento em uso. Há que se citar também Lennon (1990), que entrelaça as noções de PO e de FO ao conceituar fluência, em sentidos amplo e restrito, como sinônimo de PO e como um componente dessa proficiência, respectivamente, além de Richards, Platt e Platt (1992), que assim como Lennon e Chambers (1997) veem a fluência como componente da proficiência ao associarem a proficiência à fluência (apud TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

Entretanto, Teixeira da Silva (op.cit.), com a finalidade de proporcionar uma definição mais precisa da competência comunicativa, diferencia o conceito de PO, com base em Scaramucci (1999), do conceito de competência comunicativa:

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

Segundo Scaramucci (op.cit.), ser proficiente em uma língua significa ter a capacidade de se comunicar em situações reais de comunicação, envolvendo as regras gramaticais e de comunicação e as formas gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. A autora divide o conceito deste termo em dois sentidos: um técnico (sentido restrito), referente à descrição de níveis de proficiência, considerando o contexto social em que o falante está inserido, e outro não-técnico (sentido amplo), com padrões de proficiência relacionados ao contexto de ensino e aprendizagem e suas características, dentre outras variáveis (SCARAMUCCI, 2000). A autora também aponta a necessidade de se definir, de uma maneira mais precisa, a proficiência, pois, segundo ela, uma definição mais adequada deveria incluir o propósito da situação de uso da língua. Assim, pode-se dizer que alguém é proficiente para proferir palestras sobre determinado assunto, dependendo da especificidade da situação, ou seja, o contexto de ensino, suas características e objetivos. Em resumo, concorda-se com as ideias de Scaramucci (op.cit., p. 14), que declara que “em vez de uma

proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua”.

Ressalta-se que, ao definirem proficiência, vários autores citados favoreceram e contribuíram para ampliar esse conceito, dando-lhe, assim, um caráter multifacetado devido à complexidade de fatores envolvidos na sua definição.

### 2.3 Fluência Oral

No quadro 1, a seguir, elaborado com base nos estudos de Teixeira da Silva (2008), uma versão condensada sobre fluência oral é apresentada:

Autores	Definição de fluência
van Ek (1977) e van Ek e Alexander (1980)	A fluência oral é descrita como um discurso razoável com precisão suficiente, com correção suficiente (gramatical, lexical e fonológica).
Richards (1990)	Ser fluente é produzir um discurso compreensível, fácil de acompanhar, livre de erros gramaticais e interrupções na comunicação.
Lennon (1990)	Em sentido amplo: fluência é sinônimo de proficiência oral. Em sentido restrito: fluência é um componente da proficiência oral.
Lennon (1999)	Em sentido restrito: a fluência refere-se a características temporais. Em sentido amplo: fluência refere-se às características temporais, à precisão, clareza e eficácia.
Chambers (1997)	Sob uma perspectiva tradicional: fluência implica domínio da língua e desempenho de falante nativo. Sob uma perspectiva comunicativa: fluência diz respeito a como os aprendizes estrangeiros utilizam o conhecimento da língua-alvo para atingir seu propósito linguístico-comunicativo. Associação da fluência à proficiência, esta como um conceito mais amplo.

Quadro 1: Algumas definições de fluência

Ao levar em conta todas essas considerações sobre a fluência, concordo com Teixeira da Silva (2000), que a conceitua como um componente da PO (cf. Lennon, 1990) e assevera que a FO é uma versão da competência comunicativa de uso da LE, sendo que sua importância em relação ao estudo de língua deve-se, principalmente, à AC. Esse conceito de fluência torna-se relevante para o professor de LI que deseja desenvolver em seus alunos a habilidade oral.

Segundo essa autora (comunicação pessoal)<sup>4</sup>, essa fluência, necessária ao professor que beneficiaria não somente a si próprio como profissional, e também aos seus alunos, estimulando sua confiança, é um qualificativo do falar do indivíduo, um definidor por excelência, constituindo seu traço mais saliente, e figura como um descritor em todos os exames conhecidos e destinados a avaliar a proficiência geral do aprendiz (por exemplo, IELTS, Michigan, TOEFL, CELPE-Bras, e os exames de Cambridge).

Na aceção deste estudo, tomo como premissa a noção da relatividade da fluência que Teixeira da Silva (2000; 2008) postula. No entender dessa autora, há uma distinção entre fluências, conforme as diversas definições apresentadas, e a fluência de professor de LE, cerne dessa investigação. Essa fluência implica características como uma mensagem, vinculada ao contato verbal entre o professor e os alunos, ou, de acordo com Teixeira da Silva (2000, p. 68), “a moeda de troca” desse contato, e também um contexto em que o professor de línguas exerce sua prática, ou seja, a sala de aula.

É pertinente salientar que a mensagem citada por Teixeira da Silva<sup>5</sup> (op.cit.) pode ser relacionada ao que Ellis (1988) propõe a respeito da fala direcionada pela mensagem. Segundo esse autor, essa fala refere-se à interação centralizada no ensino do conteúdo que faz parte do currículo escolar e proporciona aos aprendizes de LE uma reprodução mais significativa em detrimento da fala direcionada pelo meio, que diz respeito à interação, cuja única finalidade é de se ensinar a L-alvo. Ellis (op.cit.) também destaca que a interação orientada pela atividade, cujo objetivo é mudar o comportamento do aluno resultando em uma produção não-verbal, oferece uma grande quantidade de atos de fala aos alunos iniciantes, da mesma forma que a fala direcionada pela mensagem (MARTINS, 2005).

Diante de tais considerações, as habilidades específicas da fluência do docente de LE se centralizam, com o auxílio de uma variedade de recursos, na sua capacidade de produzir discurso e de interagir verbal e não verbalmente, adequando-se ao contexto e aos participantes da interação. Nesse conceito, incluem-se, portanto, competências essenciais para a prática da sala de aula desse profissional que resultem em uma fluência que vá além da generalização deste termo. Em acréscimo a essa questão, Teixeira da Silva (2008, p.383)

---

<sup>4</sup> Informação obtida por mestrandos e doutorandos por meio de comunicação pessoal com Teixeira da Silva na UNESP, campus de São José do Rio Preto, dia 30/08/06.

<sup>5</sup> Informação obtida por meio de comunicação pessoal durante o II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, na PUC/Rio de Janeiro, dia 27/11/08.

assevera que “o professor não pode ser considerado fluente se apresenta uma gramática ruim ou se não possui um vocabulário extenso e variado”.

## 2.4 Interação verbal

De acordo com van Lier (1994, apud FREITAS, 2001) na interação em sala de aula, ao contrário do que ocorre em uma conversa em geral, um falante interage de cada vez e o que vai ser dito, cuja sequência geralmente é determinada de antemão, é do conhecimento de pelo menos uma pessoa nesse contexto, que é o professor. As contribuições verbais, que favorecem a aprendizagem de línguas, os exemplos sobre o uso da língua ou a correção de erros são igualmente ou mais importantes que a atenção dada ao assunto da aula ou a outros tópicos, como as conversas informais e o pedido de favores. Byrnes (1995) também discute a interação na sala de aula, estruturando-a ao apresentar um modelo de interação nesse contexto que se centraliza em três pontos principais. O primeiro refere-se aos diferentes tipos de interação, ou seja, entre todos os alunos da classe, em pares ou em grupos; o segundo está embasado na quantidade do controle do professor durante as interações e o último relaciona-se ao objetivo da atividade a ser feita em sala de aula. Ressalta-se que a interação entre os alunos envolve o controle que o professor exerce ao decidir de que maneira, quando e a quem favorecer durante a mesma. Esse autor destaca, ainda, que esses pontos citados podem ser categorizados em duas abordagens. A primeira inclui todos os alunos da sala, o controle do professor e a precisão, e a segunda, por sua vez, os pares e grupos de alunos, o direcionamento dos alunos pelo professor e as atividades que envolvam a fluência. Ambas as abordagens, segundo Byrnes (op.cit.), serão provavelmente utilizadas. No nível elementar, por exemplo, o professor pode focar mais a precisão, visando ao ensino da gramática e vocabulário, ao passo que nos níveis intermediários e avançados, as atividades que evidenciam a fluência se tornam o ponto de interesse (cf. FREITAS, 2001, p. 198-199). Seja qual for a abordagem que o professor decida seguir, o importante é que este leve em consideração tanto a situação quanto o nível de ensino.

Entretanto, diferentemente de van Lier e Byrnes (1994, 1995, respectivamente), concebo a interação em sala de aula em consonância com que Walsh (2006) aponta em relação a esse assunto. Segundo esse autor (cf. SPADA e LIGHTBOWN, 1993), estudos recentes sobre aulas que adotam uma metodologia predominantemente comunicativa destacam que um número limitado de correções de erros, ênfase na comunicação em

detrimento da precisão, exposição dos alunos a vários tipos de discurso, assim como um ensino mais interativo em substituição ao *lockstep*<sup>6</sup>, distinguem-se das aulas mais tradicionais. Nesse posicionamento tradicional, as aulas centradas no professor precisam ser reconsideradas, pois estas podem se mostrar inadequadas à aquisição da Segunda Língua (L2). O entendimento da dinâmica do discurso de sala de aula é essencial para o professor estabelecer e manter práticas que visam à comunicação em sala de aula. Walsh (op.cit.) afirma ainda que o papel da interação na sala de aula de línguas está fundamentado em três hipóteses: a interação facilita a aquisição da L2, uma vez que o ensino da L2 é visto como uma série de acontecimentos interacionais (ELLIS, 1998); a interação aumenta as oportunidades para sua prática, devido à natureza dialógica da aprendizagem de uma língua (SWAIN, 2005); e a interação promove a reflexão. De acordo com Walsh (op.cit.), os alunos, por meio da reflexão sobre a prática da língua, podem intensificar sua aprendizagem e se tornarem melhores interagentes e aprendizes.

#### 2.4.1 O discurso de sala de aula

A estrutura padronizada do discurso em sala de aula, Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA) (SINCLAIR & COULTHARD, 1992; 1975), ou seja, a *Iniciação (Abertura)*, com uma pergunta feita pelo professor, a *Resposta*, dada pelo aluno, e a *Avaliação*, pela qual o professor avalia o aprendiz, é caracterizada como específica da prática da sala de aula. Essa estrutura é mais notada nas aulas em que o professor controla, além do tópico e seus pontos mais relevantes, os turnos dos alunos, determinando quem fala e quanto tempo fala (MACHADO, 1992). Ao discutir essa estrutura, Walsh (2006, p.5-6) cita Musumeci (1996), que salienta o predomínio da estrutura discursiva IRA no discurso de sala de aula por quatro razões. A primeira deve-se às expectativas tanto do professor quanto dos alunos, que consideram as perguntas e respostas como operações discursivas características da sala de aula e, portanto, apropriadas para esse contexto. Segundo, o professor tem a necessidade de fazer seus alunos “sentirem-se bem”. A avaliação dada por ele aos alunos é importante e faz-se necessária. A terceira razão deve-se ao fato de as relações de poder entre professor e alunos serem assimétricas, pois a maioria das aulas é centrada no professor. Finalmente, o gerenciamento das interações feito pelo professor confirma que as perguntas e respostas são a

<sup>6</sup> Instrução predominante no ensino tradicional pela qual o professor estabelece o mesmo conteúdo e andamento das aulas para todos os aprendizes (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

maneira mais eficaz para o desenvolvimento do discurso de sala de aula. Ressalta-se, igualmente, que, durante a análise das estruturas discursivas IRA que ocorrem em um dado momento da aula, faz-se necessário levar em consideração o fato que as mesmas são dinâmicas e mutuamente construídas pelos participantes de sala de aula, não sendo, portanto, estáticas ou pré-determinadas (WALSH, op.cit.).

#### **2.4.2 Atos Comunicativos: características específicas das falas do professor**

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho refere-se aos atos comunicativos do discurso de sala de aula (CONSOLO, 1996, cf. SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975), os quais contribuíram significativamente para a caracterização da utilização da LI na interação verbal (aluno-professora, professora-aluno) em sala de aula. Esses atos comunicativos (cf. DUCATTI, 2010, p.110-114), por meio dos quais as funções da linguagem do professor e seus alunos podem ser categorizadas, são possíveis realizações comunicativas constituídas de uma palavra ou grupos de palavras e definidas de acordo com sua função no discurso, ou seja, “o valor discursivo de cada ato depende de sua posição na estrutura discursiva dos movimentos comunicativos<sup>7</sup>, bem como dos atos que o precedem e dos atos que se seguem, e de como os atos relacionam-se entre si” (CONSOLO, 1997, p.528-529).

#### **2.4.3 Características da fala do professor**

Na visão de Chaudron (1988), modificações como o falar mais devagar, o exagero na pronúncia das palavras, o emprego de orações menos complexas sintaticamente e de vocabulário mais simples, bem como as repetições, auxiliam o aluno a entender o discurso no contexto de sala de aula. Allwright e Bailey (1991) asseveram que o discurso entre duas pessoas se diferencia de alguma maneira do discurso que ocorre entre várias pessoas, assim como a estrutura do discurso de sala de aula é também distinta devido à sua natureza de caráter instrucional. Nesse contexto, conforme observa Machado (1992), a fala do professor relaciona-se com o insumo, devido às mudanças dos traços linguísticos no insumo dirigido aos alunos, cujo objetivo é facilitar a compreensão.

---

<sup>7</sup> Iniciação (Abertura), Resposta e Avaliação (S & C, 1992, 1975).

#### 2.4.4 Tipologia da fala do professor

Com a intenção de acrescentar a esta subseção uma tipologia da fala do professor referente à compreensão e produção de linguagem oral, devido à relevância da mesma para a análise das interações em sala de aula na utilização da L-alvo, apresento abaixo um quadro de resumos sobre os diferentes tipos de fala (cf. DUCATTI, 2010). É relevante mencionar que o mesmo está embasado nos dados analisados por Machado (1992), os quais forneceram subsídios inestimáveis para este trabalho,

Fala Modeladora (van Lier, 1988)	Seu objetivo é melhorar a compreensão e produção orais do aluno, por meio de enunciados e palavras que o professor fornece como modelos de entoação e/ou de pronúncia “correta” na língua-alvo, as quais são repetidas pelos alunos.
Fala Metalinguística (Cicurel, 1990)	A Fala Metalinguística tem por objetivo descrever e comentar a L-alvo.
Fala Simplificada (Krashen, 1982, 1985; Saleemi, 1989; Spolsky, 1989)	Linguagem menos complexa em relação ao nível sintático e proposicional, com enunciados curtos e ajustada ao nível do aprendiz. O ritmo do professor é mais lento, com pronúncia explícita e repetições da fala do aluno, de sua própria fala e da palavra gravada ou lida.
Fala Elicitadora de Participação (Machado, 1992)	Fala na qual o professor faz grande quantidade de perguntas e aloca turnos verbalmente e/ou por meio de gestos, visando obter respostas, comentários, opiniões dos alunos e, assim, fazê-lo participar da aula e aprender a L-alvo.
Fala Facilitadora (Machado, 1992)	Ao emitir enunciados objetivando completar o enunciado do aluno, o professor o auxilia a elaborar sua fala no momento da produção e a dar continuidade ao desenvolvimento da atividade proposta.
Fala Simplificadora (Machado, 1992)	A fala simplificadora possui as mesmas características da Fala Facilitadora, em relação à simplificação da sintaxe, léxico e fonologia. A fala do professor apresenta enunciados mais curtos e vocabulário restrito ao material didático adotado ou ao vocabulário supostamente adquirido pelos alunos em níveis anteriores. O professor se dirige ao aluno com um volume de voz alto e um ritmo de fala lento, com uma pronúncia quase silabada e destituída de formas reduzidas (cf. HENZL, 1979)

Quadro 2: Tipologia da fala do professor<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Este quadro foi elaborado a partir dos dados de Machado (1992, p.199). Os autores elencados encontram-se no referido estudo.

### 3 Análise de dados

Nesta seção apresento a análise dos dados coletados.

#### 3.1 Crenças de P sobre o uso da L-alvo em sala de aula e a caracterização de seu perfil como docente de LI

O objetivo desta seção é apresentar e discutir as crenças da professora em questão e de seus alunos sobre o uso da LI no contexto de sala de aula, mediante a análise dos registros mencionados anteriormente, buscando, portanto, responder à primeira pergunta deste estudo: De que maneira as crenças da professora-participante e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, contribuem para a caracterização do uso da L-alvo em sala de aula e para a (re)definição do perfil da docente?

Neste estudo de caso, as crenças estão relacionadas, sobretudo, aos valores pessoais, conhecimentos prévios e experiências de P no ensino e aprendizagem da LI (cf. VIEIRA-ABRAHÃO, 2005), assim como aos fatores contextuais que envolvem a prática de sala de aula dessa docente, delineando igualmente suas experiências.

Assim, por meio dos dados coletados utilizando-se os instrumentos citados anteriormente, inferem-se as seguintes crenças de P, sintetizadas no quadro 3:

Saber uma LE é saber se comunicar.
O aluno (da escola pública) não aprende nem o básico.
O papel do professor é de mediador, ou seja, de intermediar a produção dos alunos no sentido de orientá-los.
Um bom professor de inglês é aquele que procura diversificar suas atividades, sempre pensando em motivar e despertar o interesse de seus alunos.
O papel do aluno é servir como um termômetro para que o professor possa avaliar seus métodos e reorientar sua prática.
A maioria dos professores não gosta de dar aulas de inglês e não sabe a L-alvo.
Um professor de línguas não deve dar aulas somente em inglês. O português pode ser aos poucos sendo substituído pelo inglês.
A aprendizagem de LE é muito difícil por causa do número de alunos na sala de aula.
O ensino de LI na escola pública não funciona devido a várias deficiências.

Quadro 3: crenças da professora-participante

Em suma, o que pode ser inferido de todas as declarações supracitadas de P sobre sua prática em sala de aula, no tocante às crenças referentes às suas deficiências e experiências

como professora de LI e às habilidades da língua, principalmente ao seu desempenho na questão da oralidade, evidencia-se na declaração a seguir:

*O inglês é fácil. Ensinar na escola pública é que é difícil.* (sessão de história de vida 2)

### 3.1.1 Crenças dos alunos e crenças de P

Foi aplicado um questionário<sup>9</sup> com 14 perguntas intercaladas entre abertas e fechadas para todos os alunos da 8ª série A (26 alunos presentes). P recebeu o mesmo questionário para que pudesse respondê-lo pensando no ponto de vista dos alunos, ou seja, no que seus alunos acreditam sobre o ensino e aprendizagem de línguas, todavia, sem o conhecimento prévio de suas respostas. Das respostas apresentadas pelos alunos depreende-se que nem todos os alunos gostam de aprender a LI, apesar de alguns terem consciência da sua relevância para o futuro. Percebe-se que o contato com a L-alvo é mínimo devido a fatores contextuais relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) nas escolas do setor público e que as atividades em sala de aula, em sua grande maioria, estão direcionadas a uma prática tradicional, como exercícios gramaticais e cópias. Nota-se que a produção oral, não sendo muito explorada pela professora (preocupação deste estudo), ocasiona timidez e insegurança aos alunos no momento de se expressarem na LI, quando solicitados. Se alguns alunos acreditam que trabalhar em equipe é bom para a aprendizagem de LI, por outro lado, poucos pensam que o auxílio da professora, considerada como exigente, nervosa e agitada, torna-se também eficaz, embora acreditem, de acordo com suas respostas, que P esteja sempre disposta a explicar a matéria.

Em relação à P, há questões nas quais as respostas da professora e dos alunos se distanciam e outras nas quais essas respostas se assemelham. P acredita que seus alunos se sentem inseguros, tímidos, curiosos e oscilam entre motivados e desmotivados, o que coincide, em parte, com o modo de pensar dos mesmos. As respostas que mais se distanciam entre os participantes da sala de aula se referem aos aspectos que mais apreciam ou menos apreciam nas aulas de inglês, evidenciando-se pontos de vista diferentes. Na opinião de P seus alunos aprovam as atividades de *role-playing* (jogo de interpretação) e mímica, tarefas não destacadas pelos alunos, dentre vários outros exemplos (cf. DUCATTI, 2010).

---

<sup>9</sup> Questionário extraído e adaptado de Basso (2006).

### **3.1.2 Contribuição das crenças de P e de seus alunos para a caracterização do seu perfil como docente de LI**

Os resultados obtidos no levantamento de crenças de P sobre o uso da LI em sala de aula, apresentadas no quadro 3, evidenciam que estas são vistas como específicas do contexto de suas ações, a escola pública, influenciando esse contexto e, ao mesmo tempo, sendo influenciadas por ele, e (re)definindo o perfil dessa docente em relação a sua PO e à utilização da L-alvo na prática. Nesse sentido, as crenças de P originam-se de sua experiência como aprendiz de LI, desde a escola regular até o ensino superior, período em que P desenvolve uma formação em línguas marcada por um ensino tradicional, no qual a aprendizagem da língua se dá, primordialmente, pelo enfoque na forma gramatical da língua, em detrimento ao uso. Devido a esse fator, predominante na trajetória escolar de P, a docente afirma possuir muita dificuldade de se comunicar na L-alvo, já que teve poucas oportunidades para praticá-la. Vale ressaltar que a formação docente constitui-se em um processo imbricado no percurso de vida escolar do professor de LE, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja no curso de Letras, ou enquanto professor de línguas em serviço. Desse modo, é possível entender aquilo em que P acredita quanto ao uso do inglês na sala de aula, nos diversos depoimentos apresentados (cf. DUCATTI, 2010). Para ela, seu maior objetivo é aprimorar sua prática em sala de aula, tornando a aprendizagem de LI mais eficiente, oferecendo a seus alunos uma maior quantidade de insumo na L-alvo. A docente busca, assim, reverter uma situação que a incomoda, refletindo o que pensa no momento atual. Tal lacuna em relação à oralidade aponta, mais uma vez, para a realidade precária do ensino de LE, especialmente na rede pública, a qual torna-se um obstáculo para o professor que almeja desenvolver a prática oral em suas aulas. Segundo Brown (2000), o maior desafio para os professores de línguas é chegar a ponto de ensinar aos alunos a se comunicar de maneira autêntica, espontânea e significativa na língua ensinada.

### **3.2 A utilização da LI por P na interação verbal em sala de aula**

Esta seção tem como finalidade responder à terceira pergunta deste estudo que se subdivide em duas: Como se caracteriza a utilização da LI para a interação verbal (professor-aluno e aluno-professor) em sala de aula da professora (em serviço) de LI de uma escola pública? e Quais objetivos pedagógicos e comunicativos motivam a utilização, pela

professora, da LI em sala de aula? Para a realização da análise dessas questões foi selecionada uma aula considerada típica, dentre as vinte aulas que observei. A minha escolha incidiu sobre essa aula em particular por esta apresentar características em comum com as demais aulas observadas.

### **3.2.1 Características da fala de P e sua tipologia**

Na análise da aula típica em questão, não se pode constatar o uso comunicativo e espontâneo da L-alvo. P ministra a aula quase toda na LM, introduzindo o insumo em LE apenas ao ler em voz alta e em alguns raros momentos em que tenta interagir com os alunos, utilizando a L-alvo. A docente segue a estrutura padronizada do discurso da sala de aula, IRA (SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975) (cf. subseção 2.4.1). Ressalta-se que P, durante suas aulas em geral, recorre às estratégias do ritual comunicativo (CICUREL, 1990), que se manifestam ao anunciar o que se faz, fazer referência a um conhecimento compartilhado, indicar o que é preciso reter na memória, recapitular e administrar os turnos de fala. Porém, a interação professora-alunos e alunos-professora é controlada por P, que, além do tópico e seus pontos mais relevantes, determina os turnos dos alunos durante a aula, ou seja, quem fala e quanto tempo fala. Vale informar que os alunos conversam bastante entre si, todavia, sem utilizar a L-alvo. Seu discurso pedagógico, conforme já mencionado, é constituído, em sua maior parte, pela utilização da LM motivada pela necessidade de se adaptar, ou mesmo, ajustar-se ao nível de proficiência de seus alunos na LI que é limitado pela falta de oportunidades de exposição a L-alvo, fato que os distancia do desenvolvimento da sua própria capacidade comunicativa.

Considerando-se, ainda, o fato de que a professora-participante se dirigia somente a poucos alunos durante as aulas observadas, já que os demais não se engajavam nem manifestavam interesse na aprendizagem de LI, não houve geração de dados linguísticos que pudessem ser mapeados por meio da linguagem verbal em relação a esses alunos. Quanto à interação verbal entre os próprios alunos, esta se deu somente na LM, motivo pelo qual a interação aluno-aluno não foi ressaltada neste trabalho.

A fala de P apresenta marcas de discurso como andaime e de reconceptualização (CAZDEN, 1988). Com relação à natureza da sua fala na interação verbal em sala de aula e tendo como base a aula típica (aula 9), a Fala Metalinguística explícita se faz presente na maior parte da aula, seguida da implícita, com quatro casos verificados, correspondendo a

31,1% das ocorrências, porém, com o predomínio da LM. Pode-se igualmente ressaltar, no discurso de sala de aula de P, características da Fala Facilitadora (02), Fala Simplificadora (01), Fala Elicitadora de Participação (01) e da Fala Simplificada (01). Apresenta também Modificações na estrutura interacional da conversação (03), com o uso da verificação da compreensão, do pedido de esclarecimento e da característica da Negociação relacionada à Fala com Negociação. Destaca-se que este último procedimento discursivo modificador também foi desenvolvido inteiramente na LM, assim como a Fala Metalinguística. A contagem das falas de P na aula típica totalizou treze ocorrências.

Como ilustração da Fala Metalinguística de P, no excerto que se segue esta tipologia de fala pode ser observada em um trecho da aula típica<sup>10</sup>.

*1. P Ó: (+) eu tenho aqui (+) é (+) pronomes né? ‘ = (+) que que eu vou 2. ter 3. aqui? ‘ = (+) que que vou usar para o presente contínuo (+) tenho que 4. usar o verbo to be (+) e as formas pra cada pessoa pra cada sujeito (+) 5. e na negativa (+) como que eu faço? “ = (+) normal (+) se eu tenho 6. aqui (+) I am I am not (+) you are you are not (+) ou you aren’t (+) he 7. is ou he is not (+) he isn’t (+) e a mesma coisa com as demais pessoas 8. (+) mais o quê? “ = (+) mais o quê gente? “ = he (+) mais o verbo (+) 9. seguido do: I-N-G (+) vocês perceberam uma coisa nesses verbos 10. aqui?” =*

(Aula típica, 01/10/2008)

As seguintes falas, extraídas da transcrição acima, evidenciam uma atividade metalinguística explícita, com termos cujo conteúdo se refere à linguagem e que pertencem a uma terminologia da gramática aqui mencionada, tais como pronomes, presente contínuo e verbo: a) *Ó: (+) eu tenho aqui (+) é (+) pronomes né? ‘ = (linha 1); b) que que vou usar para o presente contínuo (+) tenho que usar o verbo to be (+) e as formas pra cada pessoa pra cada sujeito (+) (linhas 3 e 4); c) mais o quê gente? “ = (+) he (+) mais o verbo (+) seguido do: I-N-G (+) vocês perceberam uma coisa nesses verbos aqui? ‘ = (linhas 8 e 9).*

Já a Fala Facilitadora pode ser constatada no excerto trazido a seguir:

- 1. P Yes (+) gente (+) presta atenção (++) how can I (+) how can I get there*
- 2. please? “ =*
- 3. A go up (+) go up (+) turn left , =*
- 4. P turn left/ e acaba por aí gente? (++) e aí (+) que que está faltando*
- 5. gente? “ =*
- 6. A thank you/*

<sup>10</sup> O Código das Transcrições (baseado em Marcuschi, 1986).

7. *P thank you e o outro don't mention it (+) que que acontece (+) vocês*
8. *estão fazendo um diálogo aí (incompreensível) (+) uma informação (+)*
9. *por favor (+) agradecimento thank you/*

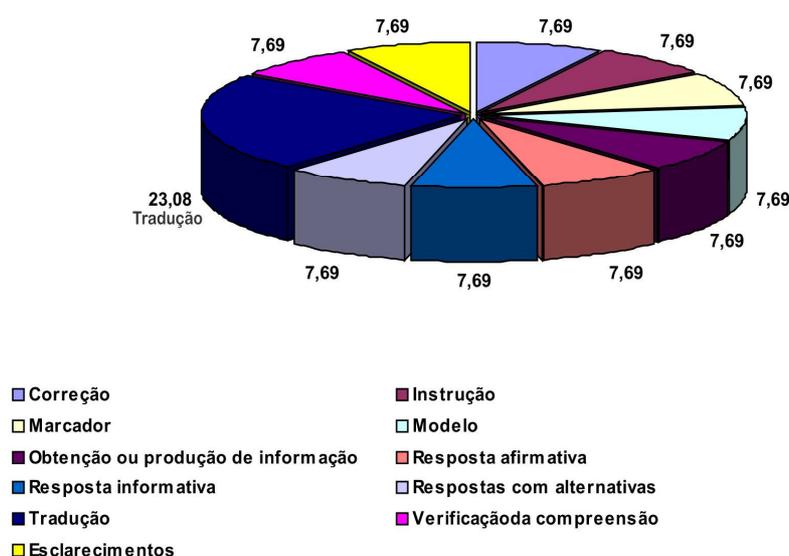
(Aula 3, 18/08/2008)

Ao auxiliar o aluno a completar seu enunciado (linha 4), facilitando a elaboração de sua produção oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade em curso, P faz com que o aprendiz produza sua própria fala (*thank you*) (linha 6) a partir da modificação do insumo da L-alvo, de maneira que este se torne compreensível para seu interlocutor, constituindo-se numa Fala Facilitadora.

### 3.2.2 Panorama da frequência dos atos comunicativos no discurso da sala de aula

Por meio dos atos comunicativos do discurso de sala de aula podem-se categorizar as funções da linguagem do professor e seus alunos. Dentre outras funções, os atos comunicativos podem também exercer influência nas características da fala de professores e alunos e na análise do discurso da sala de aula, como na ocorrência de mensagens implícitas ou significados ambíguos ou múltiplos de determinados enunciados.

No gráfico a seguir, são apresentados os atos comunicativos realizados por P e obtidos por meio das transcrições das interações (professora-alunos, alunos-professora) mais representativas do uso da LI durante a aula típica.



Ao se analisar o gráfico apresentado, correspondente à aula típica, conclui-se que a ação comunicativa relacionada à tradução contribui para a constatação do uso excessivo de LM na prática de sala de aula de P (23,8%), sendo que os demais atos obtiveram uma contagem mínima, de 7,69% para cada ato. Um número significativo de traduções, em relação a uma ocorrência bem menor dos demais atos comunicativos, acrescidas da utilização da LM na maior parte das demais aulas observadas, evidenciam que, embora P acredite que o professor de LI deva ir aos poucos introduzindo o inglês em sala de aula, mesmo com dificuldade, ainda deixa a desejar em sua prática em relação a essa posição permeada pela tradução. O ato comunicativo que se refere à tradução pode ser observado no exemplo, a seguir, extraído da aula típica:

*P* hã (+) *I guess*, = (+) não (+) *o I guess gente é assim* (+) *quando você* (+)  
*I guess quer dizer* (+) *eu imagino eu acho que* (+) *quando você tem uma*  
*coisa que você não sabe* (+) *ou pra falar o que você já sabe mas não saber*  
*fazer* (+) *quando você não sabe nada*, =  
(tradução)

Por fim, objetivando responder, então, à subpergunta relativa aos objetivos pedagógicos e comunicativos que motivam a utilização da LI em sala de aula, verifica-se, por meio deste estudo, que P faz uso da LI para ensinar a L-alvo, embora utilize igualmente a LM ao dar instruções, verificar a matéria dada oralmente, explanar sobre a matéria na lousa e fazer perguntas, categorias que estão de acordo com a ritualização de suas aulas observadas.

#### 4 Considerações finais

Ao se levar em conta o contexto desta investigação, pode-se afirmar que P, respaldada por suas crenças sobre oralidade e também pelo contexto em que atua e, uma vez enquadrando-se no nível D do TEPOLI (cf. DUCATTI 2010), produz insumo oral insuficiente para a aquisição da LE em sala de aula, não contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento da PO de seus alunos. Observa-se, ainda, que a faixa de proficiência oral alcançada pela professora em questão no TEPOLI, e que corresponde ao nível minimamente necessário para a atuação de professores de ILE, reflete igualmente a utilização da L-alvo em sua prática e parece decorrer de sua própria aprendizagem de LI, embasada no ensino tradicional e gramatical da língua. Conclui-se, portanto, que o pouco uso da LI na interação verbal professora-alunos e alunos-professora pode estar relacionado a uma visão gramatical

de linguagem, de ensino e aprendizagem da L-alvo apresentada por P, a uma PO limitada e à baixa expectativa da professora e de seus alunos quanto à produção e compreensão oral de uma LE. Ao colocar seu saber e poder no cenário pedagógico (CICUREL, 1990), obrigação profissional do professor que, neste trabalho, está relacionada diretamente com a oralidade (cf. as perguntas de pesquisa), observa-se que P modifica sua fala, construída a partir de uma formação voltada para a forma da língua, muitas vezes inadequada aos objetivos que visam à comunicação fluente. Salienta-se igualmente que dentre os diversos fatores contextuais adversos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas citados por essa professora, encontram-se classes numerosas, indisciplina, alunos desmotivados, falta de material didático ou inadequação do mesmo, e pouca comunicação entre os professores de ILE.

Nesse sentido, ao acreditar ser possível desenvolver a PO no contexto da rede pública, apesar das adversidades encontradas no mesmo, sugere-se que P introduza a L-alvo aos poucos, porém, continuamente, utilizando, de início, alguns atos comunicativos, como cumprimentos, despedidas, agradecimentos, incentivo, correção, dentre vários outros. Considera-se também o uso da linguagem formulaica, que deve ser meio e não fim, além do auxílio de outros recursos eficazes em sala, como DVDs, CDs, vídeos e músicas. Gradativamente, P poderia apresentar aos alunos estruturas e usos da língua mais complexos, criando-se, assim, um ambiente propício para a aquisição de LI, em especial, para que a interação verbal possa de fato ocorrer em sala de aula, sem deixar de considerar as limitações de sua PO, numa tentativa de “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela” (ALMEIDA FILHO, 2001, p.25). Considerando-se os dados coletados e analisados neste estudo de caso, uma tentativa de mudança nas antigas concepções de ensino e aprendizagem de línguas de P, a viabilização da presença gradativa e contínua da LI em sua prática por meios já destacados, a valorização do papel do inglês, e a busca dessa docente por uma formação continuada, não somente por “cursos” de curta duração ou de idiomas, pressupõem modificações significativas em sala de aula, especialmente em relação à oralidade. Acrescenta-se que P, por meio deste estudo, possa realmente refletir sobre sua prática de ensino, e que a conscientização do seu fazer pedagógico seja um elemento chave para seu crescimento profissional. Conforme mencionado, acredita-se igualmente que este trabalho possa propiciar a outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, uma reflexão sobre sua própria prática de sala de aula (TELLES, 2002).

Ressalta-se que as sugestões aqui manifestadas não são tomadas como únicas, mas como algumas possibilidades, dentre muitas, de se obter um ensino e/ou uma aprendizagem de línguas mais significativos no contexto em questão.

## Referências

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: EVP, 1991.

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

BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2002.

BARCELOS, A.M.F. Crença e Ensino e Aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNB/ Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.27-69.

\_\_\_\_\_. Cognition de professores e alunos: tendências mais recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO (Org.). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.15-41.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004, p. 123-156.

BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p.65-85.

BORG, S. **Teacher cognition and language education**. London, UK: Continuum, 2006.

\_\_\_\_\_. Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what teachers think, know and believe and do. **Language Teacher**, v. 36, 2003, p. 81-109.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994 / 2000.

BYRNES, D. **Techniques for classroom interaction**. London: Longman, 1995.

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

CHAMBERS, F. What do we mean by fluency? *System*, 25 (4), 1997, p.535-544.

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms: research on teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1988b.

CICUREL, F. Elements d'un rituel communicative dans les situations d'enseignement. In: DABÉNE, L. et al. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Hatier-Crédif, 1990, p. 23-57.

CONSOLO, D.A. **Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros**. Projeto de pesquisa. Departamento de Letras Modernas, Triênio: março, 2008 - fevereiro, 2011. Unesp, São José do Rio Preto, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Proficiência Oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de Língua Estrangeira. In: ALVAREZ; SILVA (Org). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.110.

\_\_\_\_\_. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Org). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. 1.ed. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p.165-191.

\_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, 2004, p. 265-286.

\_\_\_\_\_. **A (In) competência linguístico-comunicativa de alunos de letras-língua estrangeira: construto e tendências na formação do professor**. Projeto Integrado de Pesquisa financiada pelo CNPq. (processo 520272/99-4). São José do Rio Preto, SP: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista dos Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, UNISO, v. 26, n.1, 2000, p. 59-68.

\_\_\_\_\_. **Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil**. Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency**. Anais do primeiro congresso internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: ABRAPUI, 2007, CD-ROM.

\_\_\_\_\_; HATUGAI, M.R.; GUERREIRO, G.M.S. **Mapeamento da competência linguístico-comunicativa em línguas estrangeiras de alunos de licenciatura em letras**. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2001.

DUCATTI, A.L.F. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)finindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública.** Dissertação de mestrado. Unesp: São José do Rio Preto, SP, 2010.

ELLIS, R. Discourse control and the acquisition-rich classroom. In: RENANDYA, W.A. e JACOBS, G.M. (Eds) **Learners and Language Learning.** Anthology Series, 39, Singapore: SEAMO Regional Language Centre, 1998.

\_\_\_\_\_. **Classroom second language development.** Hertforscheire: Prentice Hall, 1988.

FREITAS, M.D. de Theoretical and practical views of interaction. In: FORTKAMP, M.B.M.; XAVIER, R.P. (Eds). **EFL teaching and learning in Brazil: theory & practice.** Florianópolis: Insular, 2001, p. 193-201.

GARCIA, T. S. **Uma proposta de comunicação em língua estrangeira (inglês) em escola pública.** Dissertação de Mestrado. UNESP, Marília, 2001.

HENZL, V. Foreign Talk in the Classroom. **IRAL**, 17 (2), 1979, p.159-167.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.** Tese de Doutorado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2008.

KRASHEN, S.D. **The input hypothesis: issues and implications.** New York: Longman, 1985.

\_\_\_\_\_. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.

LENNON, P. **The lexical element in spoken L2 fluency.** Alemanha, 1999 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Investigating Fluency in EFL: a Quantitative Approach. **Language Learning**, v. 40, 1990, p.387-417.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas 1992.

MARTINS, T.H.B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, 2005.

MUSUMECI, D. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes? **Applied Linguistics** 17, p. 286, 325, 1996.

PINHEL, C.O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D.A. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RICHARDS, J.C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_; PLATT, J. and PLATT, H. **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. Essex: Longman, 2<sup>nd</sup> ed., 1992.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.) **Handbook of research on teacher education** (2a ed.) New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

SALEEMI, A.P. Inputs for L2 Acquisition. **IRAL**, 27 (3), 1989, p.173-191.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico da língua inglesa**. APLIESP, São Paulo, v. 4, 1999/2000, p.115-124.

SINCLAIR, J. McH. & COULTHARD, R.M. Towards an analysis of Discourse. **Advances in spoken discourse analysis**. Ed. M. Coulthard. London: Routledge, 1992, p.1-34.

\_\_\_\_\_. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. London: OUP, 1975.

SPADA, N. e LIGHTBOWN, P. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. **Studies in second language acquisition**, 1993, p.205-224.

SPOLSKY, B. **Conditions for second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STERN, H.H. **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (ed.) **Handbook on research in second language teaching and learning**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L.T. Em busca da fluência oral: um curso de Letras *sub-judice*. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.) **Perspectivas de Investigação em Linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 373-400.

\_\_\_\_\_. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2000, p.54-55.

TELLES, J.A. “É pesquisa é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n.2, 2002, p. 91-116.

vAN EK, J.A. **The threshold level for modern language learning in schools**. Londres: Longman, 1977.

vAN EK, J.A. & ALEXANDER, L. **Threshold level english**. Oxford: Pergamon, 1980.

vAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. **The Classroom and the language learner**. London: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças e teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira**. UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

\_\_\_\_\_. Bringing English back into the classroom: a work proposal. **VII Spring Conference**. APLIESP, n.4, 1993.

\_\_\_\_\_. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou grupos na aula de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, SP, 1992.

WALSH, S. **Investigating classroom discourse**. New York: Routledge, 2006.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p.201-229.

**Texto recebido em 10/11/10.**

**Aprovado em 26/02/11.**