



A proficiência oral na aula de inglês da escola pública: reflexões e encaminhamentos relacionados a um estudo de caso

Ana Lucia Fonseca Ducatti

PPG Estudos Linguísticos - Unesp - São José do Rio Preto¹

Resumo: As reflexões sobre a questão da proficiência oral de uma professora de língua inglesa da escola pública são orientadas por uma das perguntas de investigação de um estudo de caso: Em que faixa de proficiência está caracterizada a proficiência oral (PO), em língua inglesa (LI), dessa docente, por meio de dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa). A busca da compreensão da questão da PO de professores de LI da escola pública justifica-se por constatar-se, por meio de pesquisas relacionadas aos professores nesse contexto (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990), que a grande maioria dos mesmos possui um baixo nível de PO, resultando em um processo de aprendizagem frustrante e deficiente para seus alunos, pois, acredita-se, a produção oral de um professor de LI em sala de aula, em especial o da escola pública, restringe-se a alguns comandos em língua estrangeira (LE). Objetivando ampliar o escopo de um trabalho que investiga tanto a caracterização da utilização da LI na interação verbal em sala de aula quanto a faixa de PO de uma professora de LI da escola pública, apoiando-se nas suas crenças sobre o uso do inglês nesse contexto específico, nosso maior interesse é ilustrar e explicar o nível alcançado por essa docente utilizando o TEPOLI enquanto instrumento de pesquisa, o qual corresponde ao nível minimamente necessário para a atuação de professores de ILE (Inglês como Língua estrangeira).

Palavras-chave: proficiência oral, professor de língua inglesa, escola pública.

Abstract: The consideration given in this study to an English teacher's oral proficiency level involved in a public school context is oriented by one of the questions of a case study: What is the proficiency level of an English teacher according to TEPOLI? This issue is considered fundamental due to the evidence in many researches (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990) that the majority of EFL teachers have a low level of oral proficiency, restricted, in most cases, to the oral production of some commands in the target language, resulting in a frustrating and inefficient learning process to their students. Aiming at increasing the importance of this work that investigates not only this teacher's oral proficiency level and but

¹ fonlu@ig.com.br



also the use of the target language during the verbal interaction in her teaching practice, having as support her beliefs in the use of English in a specific context (public school), our major concern is to illustrate the proficiency level of this teacher based on TEPOLI as a research instrument, which corresponds to the minimal level of this test.

Key words: oral proficiency, English teacher, public school.

1. Introdução

A minha reflexão pela proficiência oral (PO) em que se encontra uma professora de língua inglesa (LI), assim como pelo uso da Língua-alvo (L-alvo) no contexto da escola pública municipal visando caracterizar o perfil de e as interações verbais que ocorrem na sua prática, decorre de experiências vivenciadas por mim também docente de uma escola municipal e de uma escola de idiomas em uma cidade do interior paulista. Ao conscientizar-me da situação do ensino de LI nas escolas públicas, por meio de meu primeiro contato com professores de uma escola pública durante um curso de capacitação com o qual colaborei, além de um estudo piloto que realizei nesse mesmo contexto, e que teve como foco a fluência oral (FO) do professor em serviço (DUCATTI, 2006), me interessei por investigar o uso da LI em contextos de sala de aula nos quais essa língua é ensinada e aprendida como LE.

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 caracterizar a prática e a PO de uma professora da escola pública, 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. Acrescenta-se que, embora os



resultados de um estudo de caso não tenham o poder de generalização por não se trabalhar com grandes quantidades de informações ou banco de dados, acredita-se que estes possam propiciar a outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, uma reflexão sobre sua própria prática de sala de aula (TELLES, 2002). 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. Ressalta-se que esses dados, quando aliados a outros, poderão fornecer um panorama do referido contexto quanto a um construto de linguagem e de avaliação necessário para a atuação do professor de LE no contexto brasileiro.

Dados esses propósitos, além da pergunta que orientou este estudo: Em que faixa de proficiência está caracterizada a PO em LI de P, por meio dos dados do TEPOLI³ (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)?, as demais foram: 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 e para a (re)definição do perfil da docente? e 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?

Este artigo está dividido em quatro partes, precedidos da introdução. Na primeira parte, descrevo a metodologia de pesquisa utilizada, apresentando a natureza da investigação, o contexto e o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de registros utilizados e os procedimentos adotados para a análise dos dados. Na seção seguinte, discuto alguns aspectos teóricos como as crenças dos professores de LE, a PO e a FO, e a interação verbal. Na terceira parte, contemplo a análise dos dados, organizada de acordo com as perguntas de pesquisa formuladas, tendo como respaldo o arcabouço teórico exposto na seção anterior. Na última seção, apresento as considerações finais.

² 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).

³ 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).



2. Metodologia da pesquisa

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

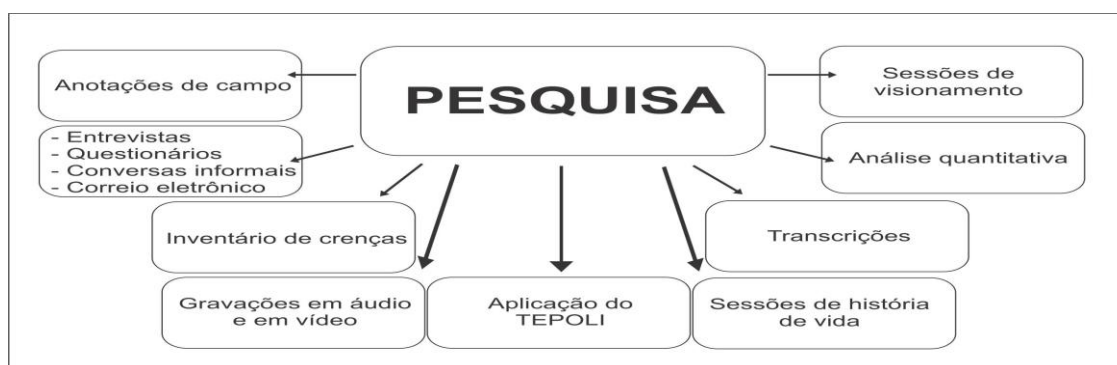
Enquanto pesquisa de base interacionista, a investigação se apoiou em categorias trazidas de estudos anteriores sobre o discurso de sala de aula e sobre a fala do professor (SINCLAIR & COULTHARD (S&C), 1992, 1975; MACHADO, 1992).

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 horária com vinte e nove horas-aula semanais. Dessa forma, ministra, ao todo, cinquenta e uma horas-aula 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. 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.

Para que os instrumentos e procedimentos utilizados nesta pesquisa possam ser melhor visualizados, apresenta-se a seguir o quadro 1, contendo uma síntese dos mesmos:



Quadro 1: Síntese dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de registros

2.1 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. 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.

Tendo como respaldo o referencial teórico sobre as categorias trazidas dos estudos de Sinclair & Coulthard (1992, 1975) e de Machado (1992) e com base nas categorias levantadas dos dados coletados durante as aulas observadas da professora-participante, iniciei a análise da utilização da LI na interação verbal em sala de aula com a análise da aula típica⁴, destacando evidências relacionadas aos aspectos condizentes com as características da fala da docente e sua tipologia, seguida de um levantamento quantitativo dos atos comunicativos do discurso da sala de aula, categorizando assim, as funções da linguagem na sua prática. Acrescentei

⁴ A minha escolha incidiu sobre essa aula em particular por esta apresentar características em comum com as demais observadas.



igualmente a essa análise outros dados provenientes das observações das aulas remanescentes e das transcrições citadas.

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). Tal procedimento teve por finalidade fornecer respostas à pergunta referente à faixa de PO em que essa docente se encontra, cujos dados fazem parte do corpus deste projeto e do projeto maior citado anteriormente. Analisei esse teste oral utilizando a transcrição do mesmo, as minhas observações de sala de aula e o interrelacionamento dos descritores do nível linguístico dessa docente com a sua prática de sala de aula.

3. Fundamentação Teórica

3.1 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. 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 entre 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.

3.2 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”.

3.3 Fluência Oral

No quadro 2, 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.
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.

Quadro 2: 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)⁵, 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 acepção 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.

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.

3.4 Interação verbal

Byrnes (1995) apresenta um modelo de interação na sala de aula 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

⁵ 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.



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. 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*⁶, 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 L2.

3.4.1 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

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



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 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.).

3.4.3 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.

3.4.4 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 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 3: Tipologia da fala do professor⁷

⁷ Este quadro foi elaborado a partir dos dados de Machado (1992, p.199). Os autores elencados encontram-se no referido estudo.



4. Análise e coleta de dados

Esta seção, na qual apresento a análise de dados coletados, está dividida em três momentos. Em um primeiro momento, analisei as crenças da professora-participante (doravante P) acerca da utilização da L-alvo em sala de aula, visando a elaboração de seu perfil como docente de LI. Em um segundo momento, analisei a faixa de proficiência em que a professora se encontra, obtida por meio do TEPOLI, utilizando-se as transcrições desse teste, observações de sala de aula e o interrelacionamento dos descritores do nível linguístico dessa docente com a sua prática de sala de aula. Em um terceiro momento, analisei a utilização da LI para a interação verbal na prática de sala de aula de P, assim como seus objetivos pedagógicos e comunicativos.

4.1 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 de maneira sucinta 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 uma das perguntas 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, dentre várias outras, as seguintes crenças de P, sintetizadas no quadro 4:



Saber uma LE é saber se comunicar.
O recurso do material didático e de um bom planejamento de aula orientam o professor em suas aulas.
O aluno (da escola pública) não aprende nem o básico.
A maioria dos professores não gosta de dar aulas de inglês e não sabe a L-alvo.
O ensino de LI na escola pública não funciona devido a várias deficiências.

Quadro 4: 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)

4.1.2 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 4, 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.

4.2 Análise da Proficiência Oral de P

Nesta seção, as reflexões sobre a questão da PO de P são orientadas pela seguinte pergunta de investigação: Em que faixa de proficiência está caracterizada a PO, em LI, de P, por meio de dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)? e que corresponde à pergunta norteadora deste estudo.

4.2.1 A faixa de Proficiência Oral de P

Em uma escala de A a E, atribui-se ao desempenho de P no TEPOLI a seguinte faixa de proficiência:

D	D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.	7,0
	D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.	
	D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.	
	D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.	
	D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem	



	ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	
--	--	--

Quadro 5: Faixa de PO de P

Os dados revelam um resultado limitado em relação à comunicação e à interação verbal, além de baixa FO, uso de estruturas sintáticas simples, com erros gramaticais eventuais, e de um vocabulário também limitado, porém, uma pronúncia compreensível, assim como certa dificuldade de compreensão da fala do interlocutor. Tais descritores da linguagem correspondem, assim, à faixa D do TEPOLI, ou seja, à faixa de PO considerada como minimamente necessária para a atuação dos professores de ILE. Destaca-se que os elementos citados apontam para a qualidade e a quantidade de insumo da LI, apresentadas na prática de sala de aula da professora em questão.

O excerto a seguir, que evidencia uma lacuna referente ao vocabulário (linhas 1 e 3) foi extraído do teste oral em questão⁸:

1. **P** I (+) I (+) I learned English only at (+) the: “faculdade” ((LM))/
2. **E** college , =
3. **P** college/ (+) I did some some “é”:((LM)) particular ((deficiência de
4. vocabulário)) courses , =

Apresenta-se, na transcrição que se segue, outro exemplo da interação entre P e o examinador durante o TEPOLI:

1. ... ____ ... **E** would you like to comment his picture? “ = (+) would like to
2. say anything about it? “
3. **P** (++) no/
4. **E** no , = (+) right (+) it’s ok (+) so CA you are going to listen to us (+) P
5. describe this picture to me (+) please:
6. **P** there is a: (+) I think she is a: (+) the mother “é”: ((LM)) (+) the girl
7. the girl’s mother (+) and she is teaching her to hide ((erro de pronúncia))
8. a bike (+) to hide a bike (+) probably in front of their house (++) I think is
9. the first time she is (+) “é”: ((LM)) trying to hide a bike , =

⁸ A letra E corresponde a Examinador.



Quando questionada se gostaria de fazer algum comentário a respeito da figura de seu colega, P é direta e concisa ao dizer *no* (linha 3), demonstrando uma pré-disposição para não falar muito. No tocante à descrição da figura, a interação entre E e P atinge seus objetivos, destacando-se que algumas limitações se tornam aparentes, como, por exemplo, a FO. Embora mais desenvolva em sua fala, P apresenta falta de recursos e de prontidão, o que se traduz por longas pausas. Ressalta-se que P também pronuncia *her* e *their* (linhas 7 e 8) de uma maneira distinta de falantes da L-alvo e inclui “é” (linhas 6 e 9), da LM, no meio de uma frase.

Observa-se, ainda, que a limitação na habilidade oral apresentada por P no TEPOLI, a qual, pode-se dizer, reflete igualmente a utilização da L-alvo em sua prática, parece decorrer de sua própria aprendizagem de LI, embasada no ensino tradicional e gramatical da língua.

4.3 A utilização da LI por P na interação verbal em sala de aula

Esta seção tem como finalidade responder à seguinte pergunta deste estudo: 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?

4.3.1 Características da fala de P e sua tipologia

Na análise da aula típica, 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). 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.

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. Para uma melhor visualização da tipologia e das características da fala de P, uma versão em gráfico é apresentada a seguir, representando a porcentagem relacionada à categorização da fala de P na aula típica que evidencia a fala da docente em todas as vinte aulas observadas.

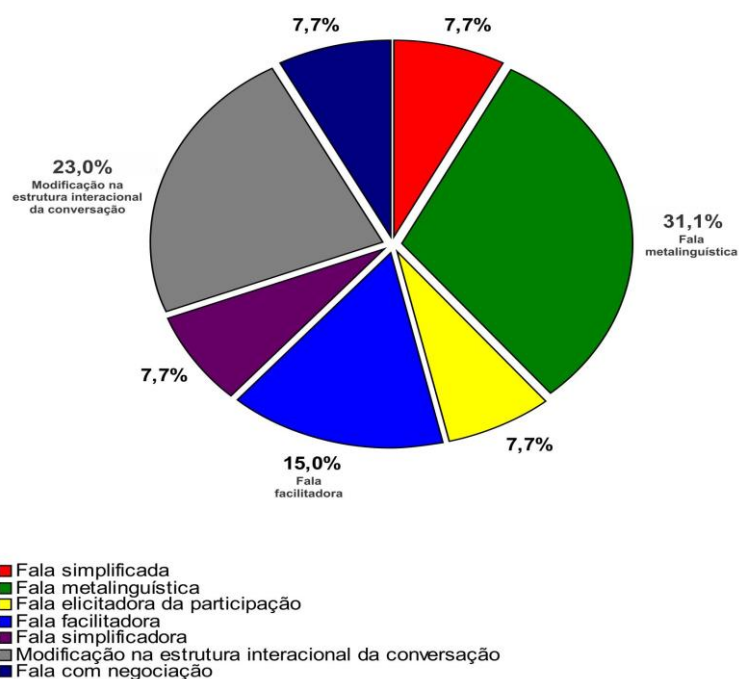


Gráfico: Categorização da fala de P na aula típica

5. 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, 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 orais 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). Portanto, 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.

Referências Bibliográficas

- 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. Cognição 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.
- 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.
- 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 ritual 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 (EPPL): 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.

_____. **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.

_____. **Um olhar sobre a fluência oral do professor de inglês da escola pública.** Trabalho apresentado na disciplina "Abordagens de ensino de línguas", ministrada pela professora Dra Maria Helena Vieira Abrahão. Unesp: São José do Rio Preto, SP, 2006.

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

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.

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, 2nd 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), p.173-191, 1989.



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, p.115-124, 1999/2000.

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**, p.205-224, 1993.

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.

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, p. 91-116, 2002.

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.

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.