

Trab.Ling.Apl., Campinas, (29): 21-36, Jan/Jun. 1997

CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES (INTER)AGINDO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

**DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO
(CEL-UNICAMP)**

ABSTRACT

This paper deals with classroom interaction, including the views of teachers and students about language and verbal communication in EFL classes in Brazil. Nine teachers of English, four native speakers (NS) and five non-native speakers (NNS) and the students from one class taught by each teacher participated in the study. The students were mostly young adults, and their level of proficiency in English varied from lower intermediate to advanced. Three lessons from each class were observed and recorded on audio tape; the transcripts were analyzed for characteristics of the language and verbal interaction. The type of student verbal participation varied from mostly listening to the teacher to attempting to participate verbally in opening sessions. Some students were very talkative during the classes, while others spoke only in order to seek clarification for their linguistic doubts or in reply to teacher elicitations. Both teachers and students believe in the importance of teacher talk for classroom language development and, although most of the teachers and students surveyed advocate teaching in English most of the time, the majority agree on the use of the student L1 whenever this is absolutely necessary. Learners tend to prefer NS teachers because they expect both to be exposed to better English and to be motivated to speak more English in such a situation than in a NNS teacher-taught class, although neither of these expectations seems to have been supported by the classroom data. The predominance of English as the lingua franca in all classes corroborates teacher and student views about the contributions of communicating in the target language for language acquisition in FL contexts.

1. INTRODUÇÃO

Abordarei, neste artigo, a linguagem, a interação em sala de aula e a comunicação verbal entre professor e aluno em aulas de inglês como língua estrangeira (ILE), sob a perspectiva de crenças e opiniões de alunos e de professores. Constituindo-se um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre discurso e interação em aulas de ILE (Consolo, 1996), o estudo aqui relatado foi realizado em contextos de ensino de inglês

no Brasil, nos quais alunos e a grande maioria dos professores são falantes nativos ou altamente competentes em português.¹ Quanto à proficiência dos professores na língua-alvo (L-alvo), existem, nos contextos de ensino de ILE no Brasil, professores cujo nível de competência e desempenho em inglês pode ser considerado inferior àquele desejado para um professor de língua, bem como professores altamente proficientes na L-alvo (Consolo, *op.cit.*), entre eles falantes de inglês como língua materna, denominados “professores nativos”.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com nove professores em duas escolas particulares de línguas (doravante EL1 e EL2) e uma universidade pública (UNIV), e com os alunos de pelo menos uma classe de cada professor entrevistado,² totalizando 78 alunos. O número de alunos por classe era relativamente pequeno (mínimo de dois, máximo de dezessete alunos), e a compreendia adolescentes, jovens e adultos. O nível de proficiência dos alunos em ILE variava entre pré-intermediário e avançado. Nesse sentido, as classes foram denominadas de INT para o nível intermediário (na UNIV), e de AV1, AV2 e AV3 para os níveis avançados nas escolas EL1 e EL2. Três aulas de cada professor foram assistidas por um observador não-participante, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.³ Os dados de sala de aula corroboram, neste trabalho, determinadas informações obtidas através de entrevistas e questionários.

Quatro professores eram considerados falantes nativos da língua inglesa⁴ (*NS teachers*), denominados NS1-NS4; os demais professores eram brasileiros e constituem o grupo de professores não-nativos (*NNS teachers*), denominados NNS1-NNS5. Enquanto 50% dos professores nativos (NS2 e NS3) não possuíam formação específica ou experiência significativa na área de ILE (no máximo um ano em escolas de línguas e aulas particulares), 80% dos professores não-nativos (NNS1, NNS2, NNS3 e NNS4) eram formados em Letras, haviam feito cursos de aperfeiçoamento e de reciclagem no Brasil e no exterior, e possuíam, em média, dezoito anos de experiência no ensino de ILE. O professor NNS5 lecionava há oito anos em escolas de línguas, em tempo parcial, pois era formado em engenharia e trabalhava em uma empresa multinacional.

O perfil dos alunos-sujeitos deste estudo corresponde, de modo geral, ao do aluno de ILE que objetiva desenvolver seu domínio da língua inglesa para fins educacionais e/ou profissionais, tendo expectativa de utilizar a L-alvo tanto no Brasil como no exterior. A grande maioria desses alunos almeja atingir uma competência oral em inglês (Cardinalli e Fraga, 1990). Considerou-se também, neste estudo, o histórico dos alunos em cursos de ILE e, principalmente, suas experiências de aprendizado da L-alvo com

¹ Grupos de alunos praticamente monolíngües em português, com exceção de alguns alunos falantes de espanhol como língua materna.

² O professor NS2 teve dados coletados com alunos de duas classes, de níveis diferentes (AV1 e AV3).

³ Para uma discussão mais detalhada sobre os dados de sala de aula, vide Consolo (1996).

⁴ Dois professores, NS2 e NS3, são descendentes de famílias inglesas e norte-americanas, cresceram e foram educados tanto no Brasil como em países de língua inglesa, sendo portanto bilíngües em inglês e português. Para uma discussão mais detalhada dos perfis de competência lingüística dos professores, vide Consolo, 1996:199-208.

professores falantes nativos de inglês e falantes não-nativos, cujo contraste será salientado no transcorrer deste artigo.

2. INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

O objetivo principal da aula de LE é possibilitar ao aluno desenvolver sua competência e habilidade de uso da L-alvo. Nesse sentido, o sucesso de uma aula de LE pode ser avaliado em termos da qualidade do aprendizado resultante do engajamento de alunos e professores no processo interacional, conforme sugere Malamah-Thomas:

Assume-se que o processo interno de aprendizagem se efetivará como resultado das interações observadas entre os dois tipos de participantes, professor e aluno. A interação em sala de aula tem como única finalidade criar condições para o aprendizado. (Malamah-Thomas, 1987:vii)⁵

A crença de que a qualidade da interação e da participação do aluno no discurso da sala de aula favorece o aprendizado da L-alvo tem sido amplamente discutida (por exemplo, Allwright, 1984; Ellis, 1984, 1990; Wong-Fillmore, 1985; Tsui, 1995), porém ainda não se determinou precisamente a existência de correlações entre as variáveis envolvidas nos processos de interação e de aquisição de uma LE (Chaudron, 1988).

Partindo da definição do processo interacional proposta por Kramsch, as características da interação em sala de aula serão mais amplamente discutidas abaixo:

Interação sempre possibilita a negociação de significados desejados, ou seja, ajustar a fala conforme o efeito esperado dessa fala sobre o interlocutor. Na interação pode-se prever a reação do interlocutor [àquilo que será dito pelo falante] e a ocorrência de possíveis mal-entendidos, esclarecendo-se as intenções do falante e do interlocutor, e obter, ao máximo possível, o entendimento dos significados desejados, previstos e compreendidos. (Kramsch, 1986:367)⁶

No processo de interação em sala de aula, a fala do professor é tipicamente ajustada, em vários aspectos (discurso, gramática, fonologia e sintaxe), para fins pedagógicos (Machado, 1992). Integram-se também ao desenvolvimento do discurso

⁵ No original: “The assumption is that this internal process of learning will come about as a consequence of the external interaction which takes place between the two kinds of participant: the teacher on the one hand, and the learners on the other. The classroom interaction serves an enabling function: its only purpose is to provide conditions for learning.” (Malamah-Thomas, 1987:vii)

⁶ No original: “Interaction always entails negotiating intended meanings, i.e., adjusting one’s speech to the effect one intends to have on the listener. It entails anticipating the listener’s response and possible misunderstandings, clarifying one’s own and the other’s intentions and arriving at the closest possible match between intended, perceived, and anticipated meanings.” (Kramsch, 1986:367)

pedagógico a experiência didática do professor, ao prever dificuldades de compreensão da língua pelos alunos, e as experiências dos alunos, que trazem consigo esquemas de participação em interações aluno-professor (Shaw, 1992).

Tratarei mais especificamente das características de participação de professores e de alunos no discurso da sala de aula em 2.1 e 2.2 abaixo.

2.1. A atuação do professor na interação em sala de aula

Os estudos sobre a sala de aula (Burton, 1981; Cazden, 1988; Cicurel, 1990; Coracini, 1990) revelam que o professor sempre gerencia as interações, determinando assim o percurso do discurso e a participação dos interlocutores. Além disso, o professor geralmente atua conforme sua visão a respeito de como ensinar e aprender uma LE (Malamah-Thomas, 1987) e de acordo com os objetivos do curso ministrado, fatores esses constituintes da *agenda* seguida pelo professor. Os alunos, entretanto, geralmente não atuam segundo uma agenda própria (Allwright, 1984), e sua participação no discurso da sala de aula corresponde, portanto, às diretrizes e expectativas do professor. Exemplos típicos de participação verbal do aluno são repetições de modelos, respostas, silêncio e o cumprimento de instruções ou tarefas pertinentes às atividades pedagógicas (Malamah-Thomas, *op.cit.*:6).

Concomitantemente ao fato da interação em sala de aula ser altamente determinada pela agenda do professor, o discurso pedagógico marca-se pela assimetria entre os papéis sociais e as falas do professor e do aluno, e pelo controle exercido pelo professor sobre o tópico da aula e as tomadas de turno pelos interlocutores (Burton, 1981). O professor atua inclusive sobre as relações sociais na sala de aula, exercendo os “direitos de fala” (Cazden, *op.cit.*) a ele atribuídos pelo contexto escolar (Cicurel, 1990; Lemke, 1985). Tais fatores impedem, inclusive, que as interações verbais em sala de aula espelhem a conversação natural (Cheepen and Monaghan, 1990; Marcuschi, 1986), onde os interlocutores geralmente partilham o controle sobre o tópico, as tomadas de turno e o encaminhamento da interação. Segundo Malamah-Thomas (1987), verificou-se que a interação nas aulas de determinados professores distanciava-se das características de uma comunicação autêntica, a qual pode ser viabilizada no contexto de sala de aula (Allwright, 1984; Breen, 1985). Tais professores e alunos seguiam simplesmente um procedimento ritualístico (por exemplo, através da pergunta do professor, resposta do aluno e avaliação do professor),⁷ deixando de explorar os significados autênticos do contexto da aula e assim, muitas vezes, de atender às reais necessidades dos participantes da aula (Breen, 1985).

2.2. A atuação do aluno

A atuação do aluno na interação em sala de aula caracteriza-se, segundo Allwright (1984), por três maneiras de participação. A mais frequente, incluindo tanto as respostas verbais como as não verbais, denomina-se *compliance* (pag. 160), ou seja, o

⁷ A estrutura discursiva da sala de aula segundo o modelo de Sinclair and Coulthard (1975, 1992), Abertura (*Initiation*), Resposta (*Response*) e Avaliação (*Follow-up*).

cumprimento adequado do papel do aluno conforme as diretrizes do professor. Nesse caso, as contribuições do aluno ao discurso da aula dependem absolutamente do papel gerenciador exercido pelo professor, e das características de sua fala⁸ que podem favorecer a participação verbal do aluno, contribuindo para seu desenvolvimento no domínio da L-alvo (Ellis, 1985; Wong-Fillmore, 1985).

Outro modo de participação do aluno é denominado *navigation* (pags. 160-161), no caso de o aluno, através da fala, esclarecer dúvidas ou confirmar sua compreensão do conteúdo sendo tratado, procedimento esse verbalmente semelhante às *side sequences* (Jefferson, 1972) na conversação natural. Allwright (*op.cit.*, pag. 161) salienta que os casos de participação do aluno do tipo *navigation* possibilitam observar como o aprendiz individualiza os conteúdos fornecidos pela aula, direcionando-os para suas próprias necessidades e interesses.

As circunstâncias nas quais o aluno interage com o professor através de padrões de interação praticamente simétrica, na busca de atingirem-se decisões através de um consenso em vez de se contar com decisões unilaterais do professor, são denominadas *negotiation*. Segundo Allwright (pag. 161), tal modo de participação é menos frequente, pois “representa um tipo de iniciativa altamente arriscado para os alunos, e altamente desafiador para os professores”.⁹

3. A COMUNICAÇÃO NA AULA DE LE

3.1. A visão dos professores

As crenças dos professores foram levantadas através da análise de transcrições das entrevistas, e de dados dos questionários respondido por cada professor.¹⁰

Todos os professores nativos salientaram a importância da fala do professor no processo de aprendizagem de uma LE. Os professores NS1 e NS4 mencionaram o papel da fala do professor como modelo da L-alvo para os alunos. O professor NS4 salientou que a importância da fala do professor varia, porém, conforme a quantidade de insumo lingüístico ao qual os alunos são expostos fora da sala de aula, por exemplo, através de contatos com outros falantes da L-alvo, e dos meios de comunicação em geral. Além da competência lingüística, o professor NS1 citou também a importância do conhecimento do professor de LE sobre os aspectos culturais da L-alvo:

⁸ Características da linguagem utilizada pelo professor, denominada ‘fala de professor’ (Consolo, 1996; Machado, 1992), no discurso pedagógico

⁹ No original: “It represents a level of initiative-taking that many learners would find unacceptably ‘risky’ and many teachers unacceptably challenging.” (Allwright, 1984:161)

¹⁰ Exemplos de perguntas dos questionários dos professores e dos alunos encontram-se no apêndice deste trabalho.

O professor é, como eu já disse, um tipo de modelo [1] esse é meu IDEAL {{RISADA}} de professor [1] o professor representa [1] de certa maneira [1] essa CULTURA= [INTERVENÇÃO DO ENTREVISTADOR] =de uso dessa língua. (NS1-ENTREVISTA)¹¹

Alguns professores relataram sua maneira de ensinar com vista às suas posições sobre a questão da linguagem em sala de aula, como no caso do professor NS1, que procura estabelecer rotinas discursivas em suas aulas. Conforme declarado por ele,

a rotina discursiva é a {HES} a troca de perguntas e respostas e a PROVOCAÇÃO {HES} ESTÍMULO {HES} que você dá aos alunos . Certo? Na minha rotina eu tento introduzir o máximo de humor nessa troca {HES} DIÁLOGO na maneira que eu falo [...] e em meio ao humor eu INTRODUZO . de propósito . um comentário que não fazia parte daquela rotina discursiva [...] e eu sei que eles vão se ATRAPALHAR (com isso) (você sabe) TENTANDO DESCOBRIR do que se trata mas {HES} uma vez mais em vez de FORNECER aos alunos o SIGNIFICADO daquele comentário nesse ponto eu tento expressá-lo (com) minha EXPRESSÃO FACIAL e meus GESTOS e . o que estamos fazendo naquele momento (NS1-ENTREVISTA).¹²

O professor NS1 recorre, com frequência, a procedimentos de indução e dedução de vocabulário pelos alunos, conforme registrado em todas as aulas gravadas. Entretanto, uma dessas ocorrências, ilustrada pelo exemplo abaixo, sugere que o professor NS1 possa ter se utilizado da técnica de dedução de significado pelos alunos para mascarar o fato de que ele próprio não conhecia ou talvez não se lembrava de uma palavra em inglês:¹³

¹¹ Códigos utilizados na transcrição das gravações das entrevistas:
IDEAL = letras maiúsculas, para palavras e sílabas enfatizadas;
{{RISADA}} = vocalizações não verbais;
+ = pausa com duração inferior a 01 (um) segundo;
[1] = duração de pausa, em segundos;
[...] = trecho excluído (na edição das transcrições).

¹² No original: “*the routine discourse is the erm that exchange of questions and answers and PROVOCATIONS er STIMULUS er that you give to the students uhm [RISE] in my routine I try to push as much humour as possible in this exchange er . DIALOGUE in the way I discourse [...] and once in the laugh I THROW IN a remark which is er has not been part of the routine on purpose [...] and I know they are going to STUMBLE (at that) (you know) WONDERING about that but er once again instead of TELLING them the MEANING of this remark at this point I try to express (it) (with) my FACE and my GESTURES and . what we are doing at that time*” (NS1-INTERVIEW).

¹³ Conclusão baseada também em declarações do professor NS1 sobre o fato de que falantes nativos têm dúvidas quanto ao léxico de sua própria língua, e podem se esquecer de palavras pouco utilizadas.

A: aluno não identificado
A1, A2: alunos identificados
(INCOMP): fala incompreensível
[RISE]: entoação ascendente

143-A1: how can I say + guloso?
144 - P: {{RISO}} + who knows? + that's what I'm asking {{RISO}}
{ALUNOS RIEM}
145 - P: I think (I'll) plead
146-A1: er
147 - P: what do you think?
148-A1: he's (INCOMP)

NOTA: Até esse momento nenhum aluno verbalizou qualquer palavra em inglês equivalente a “guloso”. O professor também não forneceu nenhuma palavra e continuou com a aula.

149 - P: AND . what kind of reply + would you WRITE + in answer . to this poem? {P FALA BEM DEVAGAR} . if you had received this poem + and + let's say + er . you came back + at the end of the day + and + (the) person who wrote this poem + was already sleeping . so + you want to leave a note + for that person . to read the next day + when + he wakes up + uhm? + what would you write?
150-A1: you are so cynical + (you are)(INCOMP)(guloso)
{{RISO}}
151 - P: guloso [RISE]
152-A1: yeah + you are so cynical (INCOMP)
153 - P: but + this person only understands English
154-A1: er + no + yes + (INCOMP) + you are so (INCOMP) but + you are {{RISO}} + guloso
155 - P: how could she say guloso + (INCOMP) + English?
156-A2: (angriless) [RISE] . you are + (angriless)
157 - P: angriless?
{ALUNOS RIEM}
158 - T: oh=
159 - A: (INCOMP) + hungry
160 - P: =hungry + yeah . you are hungry . but hungry is not exactly guloso + (INCOMP) + but it's related to hungry . well + work this out + in your little groups . write up + a note + in answer + to this + poem + [...] [6] and there will be a prize + for the + for the GROUP + that comes closest + to: + expressing guloso + in English . because I don't believe that

anybody here + can + remember + or knows + the + exact word + for guloso + in English + so + I'll accept + anything that comes close + (ok?) + and that group + that comes closest + will receive a prize

{ALUNOS RIEM}

212-A2: I + I don't know about (INCOMP) + how can you say guloso + in English=

213 - P: (uhm)

214-A2: =but I used + er (greedy)

215 - P: right + and you used er . a word + and + and an idea (that is) + an English speaker WILL understand (INCOMP) + you're being selfish about food + you're being GREEDY + about food + you would understand it . and + I have (INCOMP) + because + I think + both of these expressions are very good

216 -A: I don't know + (INCOMP)

{PROFESSOR E ALUNOS RIEM}

217 - P: that's being + greedy + yeah? + {{RISO}} + ok + so + I think both groups + deserve + the whale¹⁴ of a prize . that (has been) + reserved + for them [...]

Exemplo 1

NS1 - INT - Aula 2

Observa-se, no turno 144, a indicação do professor para que os próprios alunos sugiram como se dizer “guloso” em inglês. O professor não reconhece ou não ouve a sugestão do aluno A1 (turno 148) e prossegue com a aula. A1 persiste, entretanto, na tentativa de utilizar o termo “guloso”, provocando a continuidade da discussão sobre como dizê-lo em inglês. Nota-se, entre os turnos 155 e 213, uma insistência do professor em manter o processo indutivo a respeito de uma única palavra, a qual ele mesmo não fornece para os alunos (mas poderia tê-lo feito para economizar tempo de aula), justificando-se através de frases tais como “Eu aceitarei qualquer palavra que se aproxime [em significado]” (turno 160) e “Um falante de inglês entenderia [se você dissesse] *you're being selfish about food*” (turno 215). Finalmente, o termo *greedy (about food)* é fornecido por um aluno (A2, turno 214), e incorporado à fala do professor NS1.

O professor NS2, que aprendeu tanto o inglês como o português enquanto viveu e estudou no Brasil e nos Estados Unidos, acredita que o uso de determinada língua favorece sua aquisição e que os alunos podem aprender uma L-alvo através da comunicação autêntica nessa língua, atribuindo menor importância ao ensino de regras lingüísticas, conforme ilustrado abaixo:

¹⁴ O professor utilizou a expressão *a whale of a prize* porque a expressão *a whale of a band* havia sido discutida na mesma aula como vocabulário novo para os alunos.

e em muitos casos {HES} [...] alunos no {HES} temos um aqui no avançado três que quer [saber] as regras e {HES} algumas coisas [1] eu tento convencê-lo a esquecer a regra [1] você tem que {HES} USAR a língua de determinada maneira e freqüentemente + bem corretamente [1] digamos + que você + que a língua faz parte de você (NS2-ENTREVISTA)

Parece haver uma contradição entre a expectativa de que os alunos usem a língua “corretamente” e a não valorização do conhecimento das regras da língua, especialmente com relação a alunos adultos, cuja cognição e estratégias de aprendizagem contam com processos mentais analíticos; ou seja, o processo de aprendizagem pode ser favorecido pela explicitação de regras em situações de ensino formal de uma língua estrangeira (Ellis, 1990), nas quais, em contrapartida, as oportunidades de prática oral da L-alvo tendem a ser limitadas.¹⁵ Sobre a validade de ensinarem-se regras (gramaticais ou não), nos limitaremos a dizer que tanto ensinar sobre a língua bem como as oportunidades de uso da língua para a comunicação decorrem das concepções mais recentes sobre competência comunicativa (Bachman, 1990) e são, portanto, aspectos importantes para o ensino comunicativo de línguas (Thompson, 1996).

Analogamente às opiniões dos professores nativos, todos os professores não-nativos acreditam na importância da fala do professor como um modelo para os alunos e, juntamente com materiais de áudio e de vídeo, constitui-se como uma fonte de insumo para aquisição da L-alvo (Machado, 1992; Wong-Fillmore, 1985). Apesar do professor NNS3 mencionar que os alunos não têm consciência dos modelos lingüísticos fornecidos por professores, a visão dos alunos diferencia-se claramente dessa opinião, pois as respostas dos alunos ao questionário revelam claramente sua preocupação com a qualidade da fala do professor.

O professor NNS2 mencionou, de modo semelhante à posição do professor NS1, a importância do humor nas suas aulas, desde que os alunos desfrutem de suas piadas e brincadeiras. O professor NNS3, que também procura manter um clima humorístico durante as aulas, acredita que o professor deve elicitare a participação dos alunos, cuja técnica ele utiliza freqüentemente:

você tem que ELICITAR bastante dos alunos + [...] como NÓS fazemos se NÓS damos nossa OPINIÃO sobre um assunto, por exemplo {HES} e às vezes eu faço isso + mesmo que eu não pense daquele modo + eu digo alguma coisa que seja polêmica + e assim eles começam a falar (NNS3-ENTREVISTA)

Os professores foram unânimes em apoiar o uso da L-alvo para a comunicação em sala de aula, em função dos benefícios dessa interação e do fornecimento de insumo para o processo de aquisição da língua. Com relação ao uso da língua materna (L1) dos

¹⁵ Estabelecem-se limitações principalmente devido às condições de uso da L-alvo como LE (Kol e Stoyhoff, 1995).

alunos, os professores NS1, NS4 e NNS2 explicitaram que a utilizam com alunos iniciantes. Embora favoráveis ao uso da L-alvo na maior parte do tempo das aulas, os professores mencionaram ocasiões nas quais a L1 pode ser utilizada, como por exemplo, para dar instruções, traduzir palavras da L-alvo¹⁶ e, se necessário, para controlar a disciplina ou criticar o comportamento dos alunos em classe. O professor NS1 acrescentou que aspectos culturais podem ser tratados na língua materna dos alunos e, analogamente ao professor NS4, acredita que a comunicação na L1 facilita a relação interpessoal professor-aluno (Medgyes, 1992; Nizegorodcew, 1993).¹⁷

A visão dos professores sobre a comunicação na sala de aula aproxima-se, na maioria dos aspectos levantados, da visão dos alunos, abordada a seguir.

3.2 A visão dos alunos

O levantamento das crenças e opiniões dos alunos sobre a linguagem e a comunicação na sala de aula objetivou verificar o grau de consciência desses alunos sobre as características da linguagem do professor, com foco na distinção entre professores nativos e não-nativos, e implicações da interação professor-aluno para o processo de aquisição ou aprendizagem de uma LE. Verificamos também as posições dos alunos quanto ao uso da L1 durante as aulas por acreditarmos que essa questão coloca-se, direta ou indiretamente, no escopo de discussão sobre o uso da linguagem em aulas de LE.

Verificamos uma tendência generalizada da preferência dos alunos pelo uso da língua inglesa nas aulas de ILE, e para se evitar o uso da L1, com o argumento de que a comunicação em inglês favorece o aprendizado da língua, conforme ilustrado por algumas das respostas para a pergunta 16, “Você acha que é (ou seria) capaz de acompanhar aulas dadas somente em inglês, nas quais todos os alunos somente falam (falariam) em inglês o tempo todo?”:

Penso que sim, pois aprender uma língua envolve ser capaz de estabelecer comunicação com as demais pessoas naquela língua que se quer aprender (19-INT-NS1)¹⁸

Sim, pois os alunos conversariam mais naturalmente em inglês, visto que não poderiam recorrer ao português. (23-AV1-NNS2)

¹⁶ O professor NNS3 afirmou que “*sometimes you have the + PERFECT translation in PORTuguese for [a] word + why not giving it in + in en in PORTuguese*” (NNS3-ENTREVISTA). Para o professor NNS4, “*sometimes the translation of a word saves time, energy and misunderstandings*” (NNS4-QUESTIONÁRIO).

¹⁷ “*I end up + I jus (UNINT)(a little) Portuguese expression + just to sort of [1] er [1] SHORTEN the distance [1] but this just as sort of season + {{CHUCK}}*” (NS1-ENTREVISTA)

“*I mean [1] in terms of er if somebody is not looking very happy or something like that or you need something [1] some more sort of HUMAN + direct human contact and you want to er show them more sympathy [...] (so) it's a way of you coming close to the students*” (NS4-ENTREVISTA)

¹⁸ As opiniões dos alunos são identificadas por idade (19), classe (INT) e professor (NS1).

Entre as vantagens de se falar inglês na aula mais mencionadas estão a consolidação da confiança para se utilizar a L-alvo de maneira mais natural e o desenvolvimento da fluência no desempenho oral, aspectos esses somados ao fato de que, em contextos de ILE, a aula representa uma oportunidade de uso da LE (Kol e Stoyanoff, 1995):

Pode ser difícil vencer a inibição de falar em outra língua, mas ou a vencemos ou isso será sempre um problema, mesmo porque fora das aulas é difícil mantermos diálogos em inglês. (44-AV1-NS2)
Eu acho que se aprende inglês falando, e como não vivemos nos Estados Unidos ou na Inglaterra, devemos tentar fazer de nossas aulas um momento especial. (17-AV3-NS2)

Determinados alunos (12.8%) caracterizaram a habilidade de uso da L-alvo na aula de LE como resultado de um “treinamento”, da formação do hábito de se falar somente em inglês:

Eu entendo que tudo é uma questão de treino. Se nós formos acostumados a ter as aulas em inglês e falar sempre em inglês, não haverá dificuldade em acompanharmos. (16-AV1-NS2)
Só aprendemos realmente algo quando treinamos para isso. Mas é claro que tem que haver um estímulo para tal força de vontade. (16-AV1-NNS2)
Com o tempo todos iriam se acostumando [com o uso da L-alvo nas aulas] e desenvolvendo cada vez mais a língua. (16-AV2-NNS4)

Diante das expectativas de se falar “mais inglês” ou “somente em inglês” nas aulas de ILE, a maioria dos alunos prefere professores nativos. Por outro lado, alunos e professores declararam que lecionar na L-alvo não caracteriza as aulas de professores nativos. Os dados de sala de aula revelaram que a fala do professor não-nativo apresenta, em média, o dobro da frequência de atos discursivos na L1 do que a fala do professor nativo mas que, de modo geral, a L1 é muito pouco utilizada.¹⁹ Entretanto, nas interações com o professor, os alunos falaram mais na L1 nas aulas de professores nativos do que nas aulas de professores não-nativos (Consolo, 1996:270-271).²⁰

A maior parte dos alunos (76.9%) acredita que as aulas devam ser praticamente o tempo todo em inglês, dos quais 14.1% são favoráveis ao uso da L1 em algumas ocasiões, listadas abaixo (tabela 1); 15.4% dos alunos não são favoráveis às aulas dadas somente em inglês, dado o risco da incompreensibilidade de conteúdos durante as aulas e da ocorrência de mal-entendidos. A tabela 1 ilustra as opiniões dos alunos quanto ao uso da L1 em aulas de ILE:

¹⁹ No total de atos discursivos, as frequências de atos em L1 nas falas dos professores foram baixas para ambos os grupos de professores (1.4% para falantes nativos e 2.8% para falantes não-nativos).

²⁰ Frequências dos atos em L1 nas falas dos alunos: 7.6% nas aulas de professores nativos e 5.4% nas aulas de não-nativos.

Opiniões dos alunos	Respostas (porcentagens)
A L1 deve ser utilizada para	
• Questões administrativas	2 (2.6%)
• esclarecimentos	21 (27%)
• níveis elementares	5 (6.4%)
• ensino de gramática	9 (11.5%)
• ensino de vocabulário	10 (12.8%)
A L1 nunca deve ser utilizada na aula de LE	28 (35.9%)
Alunos incertos quanto ao uso da L1 na aula de LE ²¹	3 (3.8%)

Tabela 1

Uso da L1 em aulas de ILE: visão dos alunos (Consolo, 1996:231)

Na opinião dos alunos, o professor competente na L-alvo (perfil comum aos professores-sujeitos deste estudo) pode, ao conduzir as aulas e com a ajuda de bons materiais didáticos, auxiliar o aluno a superar suas dificuldades no desempenho oral, motivando a comunicação e a interação na LE, conforme ilustram as seguintes declarações:

Acho que é melhor o professor falar sempre que possível em inglês. Para isso, o professor precisa ter um vocabulário rico, clareza das idéias que quer passar [aos alunos], e precisa também de criatividade; [lecionar somente em inglês] pode assustar o aluno principiante, mas acho que com um material bastante didático é possível ensinar sem a necessidade de usar a língua dos alunos. (27-INT-NS1)

Depois de alguns minutos sujeito à situação [de falar na LE] você é estimulado a usar o que sabe, e então se solta, dando bons resultados, até mesmo desconhecidos pelo aluno, que pensava não conseguir acompanhar ou participar [da aula]. (21/INT/NNS1)

Os tipos de participação dos alunos durante as aulas gravadas oscilaram principalmente entre escutar o professor, responder às suas elicitaciones, intervenções para esclarecimentos, do tipo *navigation* e, em menor escala, contribuições em discussões plenárias, aproximando-se do padrão *negotiation*. Na grande maioria (acima de 90% em todas as aulas), os atos comunicativos dos alunos foram em inglês, revelando assim a predominância do uso da L-alvo para a comunicação nas aulas de ILE. Alguns alunos mostraram-se bastante “falantes” nas interações professor-aluno, fato provavelmente favorecido pelo grau de maturidade e experiência desses alunos sobre os temas e tópicos tratados nas aulas. Na maior parte dos casos, as falas dos

²¹ Três alunos responderam “Não sei” à pergunta 14 (vide apêndice).

alunos caracterizaram-se como respostas (R) aos movimentos de abertura (I) do professor.

4. CONCLUSÃO

A crença de que as características da interação e as oportunidades de uso da L-alvo na aula de LE contribuem significativamente para o processo de aquisição da língua mostrou-se evidente neste estudo sobre as visões de professores e alunos de ILE. Falar inglês representa um objetivo dos aprendizes, os quais reconhecem a sala de aula como um lugar fundamental para exposição e prática oral de inglês no Brasil. Diante desse fato, a competência lingüística se constitui em fator importante do perfil do professor, cujo papel de gerenciador das interações pode e deve motivar a participação e a produção oral dos alunos durante as aulas.

A interação reflete o caráter comunicativo da sala de aula. Além das contribuições que os diversos tipos de participação dos alunos nas interações com o professor possam ter para a aquisição da L-alvo, alunos e professores devem, na medida do possível, estar bem integrados à configuração dos aspectos sociais, do conteúdo, dos materiais e métodos, dos objetivos pedagógicos e da atmosfera gerada pela interação desses fatores no desenvolvimento das aulas. O processo interacional proporcionará, então, condições de geração e internalização de insumo, na expectativa de tornar a sala de aula um ambiente favorável à aquisição de uma língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, R. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5(2):156-171, 1984.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford:OUP, 1990.
- BREEN, M. *Authenticity in the language classroom*. *Applied Linguistics* 6(1): 60-70, 1985.
- BURTON, D. *Analysing spoken discourse*. *Studies in Discourse Analysis*. M. Coulthard and M. Montgomery (orgs.). London, Routledge:61-81, 1981.
- CARDINALLI, M. I. e M. C. S. Fraga. O curso de inglês geral do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp: implicações e problemas. Campinas:UNICAMP (mimeo.), 1990.
- CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse*. Portsmouth, N. H.:Heinemann, 1988.
- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms*. Cambridge:CUP, 1988.
- CHEEPEN, C. e J. Monaghan. *Spoken English: a Practical Guide*. London: Pinter Publishers, 1990.
- CICUREL, F. *Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement*. *Variations et Rituels en Classes de Langue*. Ed. L. Dabène, F. Cicurel, M-C. Lauga-Hamid and C. Foerster (orgs.). Paris, Hatier-Crédif:23-57, 1990.

- CONSOLO, D.A. Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil. Tese de Doutorado, The University of Reading, Inglaterra, 1996.
- CORACINI, M. J. R. F. *Contribuição para uma análise do discurso pedagógico. The Especialist* 11(1):49-58, 1990.
- ELLIS, R. *Classroom Second Language Development*. Oxford:Pergamon Press, 1984.
 _____. *Teacher-pupil interaction in second language development. Input in Second Language Acquisition*. S. Gass e C. G. Madden (orgs.). Rowley, Mass., Newbury House:69-85, 1985.
 _____. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford:Basil Blackwell, 1990.
- JEFFERSON, G. *Side sequences. Studies in Social Interaction*, D. Sudnow (org.). New York, The Free Press:294-338, 1972.
- KOL, P. e S. Stoyhoff. A status report on English language teaching in Brazil. *Tesol Matters* 5(1):5, 1995.
- KRAMSCH, C. J. *From language proficiency to interactional competence. The Modern Language Journal* 70(4):366-372, 1986.
- LEMKE, J. L. *Using Language in the Classroom* (2nd edition). Oxford:OUP, 1985 [1989].
- MACHADO, R. O. A. A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1992.
- MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom Interaction*. Oxford:OUP, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo:Editora Ática, 1986.
- MEDGYES, P. 1992. *Native or non-native: who's worth more? . ELT Journal* 46(4): 340-349, 1992.
- NIZEGORODCEW, A. EFL teacher trainees learning preferences and their perceptions of NS and NNS teachers (mimeo.), 1993.
- SHAW, P. Variation and Universality in Communicative Competence: Coseriu's Model. *TESOL Quarterly* 26(1):9-25, 1992.
- SINCLAIR, J. e M. Coulthard. *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London:OUP, 1975.
 _____. *Towards an analysis of discourse. Advances in Spoken Discourse Analysis*. M. Coulthard (org.). London:Routledge:1-34, 1992.
- THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal* 50(1):9-15, 1996.
- TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London:Penguin, 1995.
- WONG-FILLMORE, L. *When does teacher talk work as input? . Input in Second Language Acquisition*. S. Gass e C. G. Madden (orgs.). Rowley, Mass., Newbury House:17-50, 1985.

Apêndice

Questionnaire for teachers (amostras das perguntas)

16. Do you believe it is possible to teach English ‘entirely in English’ when all the students share the same native language? Please state your reason(s).
- _____
17. In your opinion, are there occasions in an English class when the teacher should necessarily speak English?
() yes () no () I am not sure
If the answer above was “yes”, on which occasions? _____
18. Are there occasions in an EFL class when the teacher should necessarily use the students’ native language (if the teacher can speak their language)?
() yes () no () I am not sure
If the answer above was “yes”, on which occasions? _____
19. When do you think an EFL teacher should teach in English only
(please choose ONE ALTERNATIVE):
- 19.1. () at all levels of English classes
19.2. () as from intermediate levels
19.3. () as from advanced levels
19.4. () it depends on the course and on each class

Questionário para alunos (amostras das perguntas)

12. *Você acha que um professor de inglês pode lecionar SOMENTE EM INGLÊS (e praticamente nunca falar na língua dos alunos, por exemplo, em português)?*
13. *Na sua opinião, há ocasiões nas aulas quando o professor deve necessariamente falar em inglês?*
() sim () não () não sei
Se a resposta acima foi “sim”, em quais ocasiões? _____
14. *Na sua opinião, há ocasiões nas aulas de inglês nas quais o professor deve falar na língua dos alunos, por exemplo, em português?*
() sim () não () não sei
Se a resposta acima (pergunta 14) foi “sim”, em quais ocasiões? _____
15. *Quando você acha que o professor deve lecionar SOMENTE EM INGLÊS (assinale somente UMA ALTERNATIVA):*
- 15.1. () em todos os níveis
15.2. () a partir de níveis intermediários
15.3. () a partir de níveis avançados
15.4. () depende do curso e de cada classe

16. *Você acha que é (ou seria) capaz de acompanhar aulas dadas somente em inglês, nas quais todos os alunos somente falam (falariam) em inglês o tempo todo? Por favor, dê sua opinião sobre esta questão.*